Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang

1889.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang.

1889.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung

Hermann Heyfelder.

SW. Schönebergerstrafse 26.

Vorwort.

Dem vorliegenden vierten Bande der „Jahresberichte“ reihen sich zum erstenmal beide Ergänzungshefte an. „Evangelische Religionslehre“ vollendet damit den zweiten Jahrgang, „Katholische Religionslehre“ tritt neu hinzu und umfaſst die Berichtsjahre 1888 und 1889. Der fehlende Abschnitt „Gesundheitspflege“ soll 1891 als Zweijahresbericht erscheinen.

Ein Durchzählen der Seiten durch den ganzen Band verbot sich wie zuvor mit Rücksicht auf die Drucklegung; statt der Abteilungen A und B ist jedoch eine Seitenzählung innerhalb jedes einzelnen Abschnitts zur Anwendung gelangt. Die Litteraturangaben sind am Schluſs des Bandes in einem „Schriftenverzeichnis“ zusammengefaſst, das, alphabetisch nach den Abschnitten geordnet, zugleich das bisherige „Autorenverzeichnis“ ersetzt.

Soweit die im letzten Vierteljahr 1889 ausgegebenen Hefte der allgemeinen Schulzeitschriften noch nicht für die Berichterstattung herangezogen worden sind, geschieht dies im nächstfolgenden Jahrband.

Dem bezüglich der Aufnahme von Nekrologen uns entgegengebrachten Wunsche können wir wie bislang nur insoweit nachkommen, als wir, entsprechend dem historiographischen Charakter unseres Unternehmens, nur derjenigen Abgeschiedenen ausdrücklich gedenken, deren Name mit der allgemeinen Geschichte der deutschen Schule verwebt ist.

Der Herausgeber.

Inhaltsübersicht.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Dr. Hermann Bender in Ulm.

II. Schulverfassung

Oberlehrer Dr. Conrad Rethwisch in Berlin.

III. Deutsch und philosophische Propädeutik

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Krotoschin.

IV. Latein

Oberlehrer Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.



V. Griechisch

Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

VI. Französisch

Oberlehrer Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

VII. Englisch

Oberlehrer Dr. Hans Löschhorn in Berlin.

VIII. Geschichte

Oberlehrer Dr. Emil Schmiele in Berlin.

IX. Geographie

Realgymnasiallehrer Dr. Oskar Bohn in Berlin.

X. Mathematik

Gymnasiallehrer Dr. Albrecht Thaer in Berlin.

XI. Naturwissenschaft

Professor Dr. Ernst Loew in Berlin (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — Gymnasiallehrer Dr. Albrecht Thaer in Berlin (Physik).

XII. Zeichnen und Kunstgeschichte

Zeicheninspektor Fedor Flinzer in Leipzig.

XIII. Gesang

Prof. Dr. Heinrich Bellermann in Berlin.

XIV. Turnen

Professor Dr. Carl Euler in Berlin.

Schriftenverzeichnis.



Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BSb. = Badische Schulblätter. — BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BbR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preufsen. — CO. = Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. — Gm. = Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — JE. = Journal of Education. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben — Msch. = Österreichische Mittelschule. — MlS. = Monatsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens. — NJ. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. — PA. = Pädagogisches Archiv. — RiE. = Revue internationale de l'enseignement. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

I.

Schulgeschichte

H. Bender.

Vor allem zu erwähnen sind zwei Werke, welche zu den *Monum. paed.* gehören als Band VII und X: 1. *Philipp Melanchthon als praeceptor Germaniae* von K. Hartfelder. Wenn es auch schwer sein dürfte, über diesen Gegenstand viel wesentlich Neues an Stoff oder Gesichtspunkten beizubringen, so wird man doch dieses Buch des durch seine sonstigen Arbeiten über den Humanismus rühmlich bekannten Verfassers dankbar aufnehmen; es enthält so ziemlich alles, was über Mel. als praec. G. sich sagen läfst, auf Grund höchst sorgfältiger und umfassender Quellenstudien in einer Fülle zusammengestellt, welche doch jedem Leser eine Bereicherung seines Wissens gewähren wird. Das Werk zerfällt in 16 Kapitel. Kap. 1: Mel.'s Bildungsgang und geistige Entwickelung, Bretten bis Wittenberg. Wenn Verf. anläfslich der Verbindung M.'s mit Luther sagt: „Luther hat Deutschland seinen praec. Germ. geschenkt", so mag das in gewissem Sinne zutreffen, aber das dürfte sich doch fragen, ob M. ohne Luther seine Stellung wirklich nur neben den sonstigen Philologen des 16. Jahrh. eingenommen hätte; zum praec. G. gehörte wohl auch — bei aller theologischen Richtung der Zeit — kein so voller Tropfen theologischen Öls, und man könnte doch auch wieder sagen, dafs die humanistische Richtung und Thätigkeit M.'s durch die theologische Ölung beeinträchtigt wurde. — Kap. 2 behandelt M. als akademischen Lehrer; Kap. 3: M. und sein humanistischer Freundeskreis, ein besonders interessantes Kapitel; die angeführten Äufserungen M.'s über Hutten zeigen deutlich, wieviel man darauf hielt, es mit Erasmus nicht zu verderben. Für uns ist aber der wichtigste Abschnitt Kap. 4: M.'s Ansicht von dem Wesen der einzelnen Wissenschaften: es ist daraus zu ersehen, ob und wie weit die spätere Schule M.'s Ansichten festgehalten hat. Dafs M. von der Scholastik nicht günstig urteilte, versteht sich von selbst; indes wird man sagen können, dafs auch dem Standpunkt M.'s, sowohl dem theologischen, als dem von ihm vertretenen „verbalen Realismus", ein Teil Scholastik anhaftete, wenn auch die befreienden Elemente überwogen; einseitig ist doch auch der philologische Standpunkt: der

theologisch-moralische und der praktische Zweck beherrscht das ganze humanistische Getriebe; von ästhetischen und historischen Momenten ist wenig die Rede. Wenn aber Verf. auch den Zweck der formalen Bildung bei M. nicht finden will, so läſst sich doch geltend machen, daſs in dem sapere ac fari an sich hinlänglich formales Bildungsstreben enthalten ist. Für M. ist aber ein Hauptgesichtspunkt, oft geradezu der Gesichtspunkt, der Nutzen für Religion, Kirche, Moral: in dieser Beziehung wird die heutige Schule nicht mehr Melanchthonisch heiſsen können und wollen; Luther war eigentlich historischer und realistischer gesinnt. — Kap. 5: „M.'s Leistungen als Gelehrter." Verf. hebt im Anschluſs an E. Zeller hervor, daſs man in M.'s Schriften trotz ihrer Vorzüge „bahnbrechende Gedanken, neue Methoden, rücksichtslose wissenschaftliche Konsequenz nicht suchen darf". M. verlangte, daſs man sich nicht allzulang mit der Grammatik aufhalte, sondern möglichst bald zu Übungsstücken übergehe, er war also auch ein Vertreter der „neuen" induktiven Methode. Kap. 6: M. als Stilist und Dichter. Kap. 7: Pädagogische Grundbegriffe: Ziel ist eloquentia, sapientia, prudentia, eruditio; aber recte dicere ist nur Anfang der sapientia, ungenügend ohne Sachverständnis. Bezeichnend ist einerseits, daſs Homer namentlich wegen seines sittlichen Gehalts empfohlen wird, andrerseits daſs Ciceros Briefe vor allem für das Lateinsprechen auszubeuten sind. Kap. 8: Schule und Lehrerberuf. Kap. 9: Organismus der Schulen (und Universitäten). Kap. 10: M. als Schulorganisator. Kap. 11: Schluſsbetrachtung. Anhänge Kap. 12: Verzeichnis der Vorlesungen M.'s; Kap. 13: Bibliographie: die Werke M.'s und über M., letzteres 440 Nummern; Kap. 14: einige im C.Ref. nicht enthaltene Jugendgedichte; Kap. 15: Nachträge; Kap. 16: Register. — Im ganzen ein (vorerst) abschlieſsendes Werk, umfassend und eingehend, durchaus quellenmäſsig und zuverlässig, mitunter etwas umständlich, aber doch übersichtlich und flüssig, von der richtigen historischen Auffassung — M. nach den Verhältnissen seiner Zeit zu betrachten — ausgehend, das Vor, Mit und Nach berücksichtigend, dabei frei von übertriebenem Panegyrikus. (Ich bemerke noch zu S. 35: Bebel geboren ohne Zweifel in Ingstetten, welches zur Herrschaft Justingen gehörte; S. 190 soll es wohl heiſsen *μηδεὶς εἰσίτω*; S. 126 Alexander aus Aphrodisias; S. 195 Anm. Gust. Freytag.)

2. *Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge* von B. Poten, k. preuſs. Oberst z. D. I. enth.: Allgemeine Übersicht, Baden, Bayern, Braunschweig, Colmar. Wie der Titel zeigt, ist das Werk alphabetisch angelegt; behandelt werden auch die Einrichtungen der Schweiz und Österreichs; das Material ist, soweit möglich, aus amtlichen Quellen entnommen, eine Anführung sämtlicher Lehr- und Lernbücher war aus Mangel an Quellen nicht möglich. Voran geht eine allgemeine Übersicht. Bis in den Anfang unseres Jahrhunderts waren die Einrichtungen nicht von Belang. Anfänge wurden zwar schon vor dem 30jährigen Krieg gemacht, z. B. durch den Landgrafen Moritz

von Hessen 1618, aber solche Anstalten waren nicht von Dauer. Der Grofse Kurfürst errichtete 1653 eine Anstalt in Kolberg, die sich an die dortige Ritterakademie anlehnte, wie denn überhaupt die Ritterakademieen öfters für militärische Zwecke verwendet wurden; auch an Universitäten wurden bisweilen Vorlesungen gehalten von Leuten, „welchen das Kriegswesen nur von der Strafse bekannt war“, namentlich von Mathematikern; auch die Pagenerziehung half wohl mit, doch war dies ohne Wert. In Österreich wurden unter Karl VI einige Ingenieur-Akademieen errichtet; ein weiterer bedeutender Schritt geschah unter Maria Theresia durch Errichtung der noch jetzt blühenden Militärakademie zu W. Neustadt 1782. Einen nicht unbedeutenden Anstofs gab der 7jährige Krieg, welcher eine Reihe von Anstalten in verschiedenen Ländern hervorrief: „Der Unterricht erstreckte sich auf allgemeine und Kriegswissenschaften; die Brücke von jenen zu diesen bildete die Mathematik“, — da man damals alles nach mathematischen Regeln auszuführen suchte. Epochemachend war die Wirksamkeit Scharnhorsts in Preufsen seit 1806. Es entstanden nun die Anstalten, welche der neuen Wehrordnung angemessen und nach der Errichtung des Deutschen Reichs dazu bestimmt waren, die Anstalten der einzelnen Staaten (aufser Bayern) in sich aufzunehmen; für die Entwickelung derselben war besonders Peucker thätig. Es folgt noch eine kurze Übersicht über die einzelnen Staaten, aus welcher hervorgeht, dafs nicht immer mit Glück experimentiert wurde; ein Hemmschuh war nicht selten die Schwierigkeit, mit Geldforderungen bei den Volksvertretungen Gehör zu finden. — Im einzelnen werden nun ausführlich behandelt: Baden (S. 17—50), Bayern (51—320) und zwar die Ritterakademie Ettal 1711—1744, das Kadettencorps 1756—1888 u. s. w.; einzig in ihrer Art ist hier die kgl. Pagerie. — Braunschweig (321—360); endlich die Kriegsschule zu Colmar (361—365): letztere wurde 1773 von dem Fabeldichter Pfeffel errichtet, war aber mehr ein Philanthropin, in welchem nebenbei auch Kriegswissenschaft gelehrt wurde: „vom Kriegswesen hatte die Anstalt die Uniform, die Rüstkammer, das Manövrieren, die tägliche Wache und den Unterricht in Taktik und Ingenieurkunst“ heifst es in einem Bericht; die Zahl der Zöglinge betrug ca. 250, worunter ca. 140 Schweizer, $^1/_3$ aus dem Adel von aller Herren Ländern; die Ereignisse von 1792 machten der Anstalt ein Ende. — Das Werk ist, wie man sieht, grofs angelegt, nicht blofs vom fachlichen, sondern vom allgemeinen historischen Gesichtspunkt aus geschrieben; die militärischen Verhältnisse mufsten ja stets mit dem allgemeinen Stand der Kultur und speziell mit dem Unterrichtswesen wie mit Politik und ökonomischen Verhältnissen Hand in Hand gehen und es eröffnet sich so ein Blick auf die allgemeine Lage, wie auf die der einzelnen Staaten. Die Einrichtungen der Anstalten sind aufs genaueste — bis auf die Speiseordnung hinaus — angegeben und man erfährt manches, was auch abgesehen vom Militärischen von Interesse ist: z. B. über die Griechen im bayrischen Kadettencorps 1827 bis 1843, welche meist zu den besseren Schülern gehörten; über Vor-

lesungen, die 1871 in demselben Corps über „Militärmoral“ gehalten wurden behufs der Erzielung einer stärkeren „erzieherischen“ Einwirkung u. dgl. Wir haben also ein Werk, das nicht nur für militärische Kreise Bedeutung und Interesse hat, sondern einen wesentlichen Bestandteil des Erziehungs- und Unterrichtswesens enthält und zwar auf einem Gebiete, welches sonst den pädagogischen Lehrbüchern fern liegt und dessen genauere Kenntnis bisher auf kleinere Kreise beschränkt war.

Johannes Schulze und das höhere Unterrichtswesen in seiner Zeit von C. Varrentrapp. Gewifs ist es längst der Wunsch vieler gewesen, ein zusammenfassendes Werk über den Mann zu haben, der dem höheren Unterrichtswesen in Preufsen seine Gestalt gegeben und somit auf das Unterrichtswesen Deutschlands überhaupt den tiefgreifendsten Einflufs ausgeübt hat: hier haben wir ein auf ursprüngliche Quellen zurückgehendes, mit gröfster Zuverlässigkeit ausgeführtes, alles Wissenswerte enthaltendes Buch über J. Schulze. Merkwürdig, dafs dieser Mann, der sich als richtigen Preufsen darstellt, von Geburt kein Preufse war: er war 1786 zu Bruel bei Schwerin geboren; aber mit Ausnahme seiner Thätigkeit in Weimar und Hanau 1808—1816 war seine Thätigkeit dem preufsischen Staat gewidmet, 2 Jahre in Coblenz und von 1818 bis zu seinem 1859 erfolgten Austritt aus dem Unterrichtsministerium in Berlin. Merkwürdig auch, wie vielseitige Elemente und Interessen in diesem Mann sich durchdrangen: erfüllt von dem Humanitätsideal F. A. Wolfs, insbesondere begeistert für den damals die geistige Atmosphäre erfüllenden Hellenismus, war er zugleich ein Anhänger Schleiermachers, Philosoph und Theolog; später ein eifriger Schüler Hegels; Herausgeber von Winkelmanns Werken und zugleich christlicher Prediger und theologischer Examinator; patriotischer Redner gegen das Franzosentum und schwärmend für Calderon: eine Natur von „konvulsivischer Lebendigkeit“, keineswegs einseitig verständig, vielmehr auch von ästhetisch-gefühlsmäfsiger Richtung, durchaus ideal auch da, wo er als Bureaukrat erscheinen könnte, von fast unbegreiflicher Arbeitslust und Arbeitskraft, stets einer energischen praktischen Wirksamkeit zugewandt. Diesem Wirken kam auch die Zeit entgegen: das Wort Niebuhrs, dafs Altertumswissenschaft immer das Salz der Erde war, wurde damals noch nicht bestritten. In einer solchen Zeit trat Sch. auf seinen wichtigen Posten, und die Bedeutung des Ministeriums Altenstein für das höhere Schulwesen beruhte wesentlich auf seiner Person und Wirksamkeit, wie auch die Hegelsche Richtung dieses Ministeriums in Sch.'s persönlichen Anschauungen und Sympathieen ihren Grund hatte. Es kann hier nicht auf einzelnes eingegangen werden, zumal in dem Buch weiter ausgeholt wird als für unsere Zwecke nötig ist: den Universitäten ist ein nicht geringer Raum gewidmet. Der Kern des Werks ist enthalten in dem Kapitel: Sch.'s Bemühungen um das preufsische Gymnasialwesen S. 350—430. Im allgemeinen ist ja bekannt, welche Richtung Sch. dem Gymnasium gegeben hat, eine Richtung, welche viel Lob, aber auch — zumal neuerdings u. a. von Paulsen — harten Tadel zu er-

fahren hatte. Mag es nun auch ganz richtig sein, dafs ein gewisses stramm-militärisches, — aufserhalb Preufsens möchte man wohl geneigt sein zu sagen: ein echt preufsisches Wesen die Schulordnung Sch.'s beherrscht, dafs dieselbe gar viel Normierung, Regulierung, Kontrollierung mit sich gebracht hat: möglichste Sicherheit in der Erreichung positiv bestimmter Ziele ist der herrschende Charakter; bezeichnend ist z. B. die Regulierung des „Privatstudiums", — so wird man doch nicht leugnen können, dafs für jene Zeit darin eben doch gegenüber den früheren chaotischen Zuständen ein gewaltiger Fortschritt lag; mag man ferner nicht mit Unrecht sagen, dafs das altklassische Prinzip in seiner Reinheit, wie es namentlich Thiersch, und zwar gerade gegenüber von Sch., vertrat, aufgegeben wurde, so ist doch nicht weniger wahr, dafs die Zeit eine andere geworden war und andere Forderungen stellte: auch F. A. Wolf glaubte das Alte nicht mehr unbedingt festhalten zu können. Freilich hohe Anforderungen wurden gestellt an Lehrer und Schüler und auch das blaue Buch hat daran nichts wesentliches geändert: indes zeigt doch der Verf., dafs gerade in dieser Hinsicht nicht alle Beurteiler (so z. B. Paulsen) Sch. ganz gerecht geworden sind; jedenfalls hat Sch. an sich selbst die höchsten Anforderungen gestellt. Alles in allem: Joh. Schulze war eine ideal angelegte Persönlichkeit, der seinen Idealen stets treu blieb, ein voller Charakter: auch was er unter späteren Ministerien, selbst schon unter Altenstein von den Vertretern der Reaktion zu erfahren hatte, kann nur unsere Achtung erhöhen, und gewifs gilt das Wort Trendelenburgs: er war der Sohn einer idealen Zeit und das Grofse und Ganze blieb ihm vor Augen. — Man darf dem Verf. für das Buch, dem auch ein Bild Sch.'s beigegeben ist, recht dankbar sein; höchstens dürfte das arme Wörtlein „worden" sich beklagen, dafs es beim erzählenden perf. pass. eine ebenso beharrliche als unverdiente Mifsachtung hat erfahren müssen.

Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit von † K. A. Schmid, fortgeführt von Georg Schmid. Von diesem grofs angelegten Werk ist schon im Jahre 1884 der erste Band erschienen, in welchem das Altertum von G. Baur und dem † Herausgeber bearbeitet ist; die erste Hälfte des II. Bandes, welche das Mittelalter enthalten soll, ist noch zu erwarten; die vorliegende 2. Hälfte enthält 1. Erziehung und Unterricht im Zeitalter des Humanismus von K. Hartfelder S. 1—150; 2. die Reformation von E. Gundert S. 151—275; 3. die vier grofsen protestantischen Rektoren des 16. Jahrh. und ihre Schulen von G. Schmid S. 276—461. — Es ist bei der hier auszuführenden Darstellung namentlich eine Klippe zu vermeiden: nämlich zu weit in die allgemeine Kulturgeschichte hineinzugeraten. Hartfelder ist sich dieses Momentes wohl bewufst: „die ausführliche Darstellung des gelehrten, litterarischen und künstlerischen Treibens", sagt er S. 12, „gehört nicht in die Geschichte der Erziehung"; er hat daher auch jene Klippe geschickt und glücklich vermieden. Er bespricht zuerst die pädagogischen Er-

scheinungen in Italien (Vergerio, Vegio, Bruni, En. Silvio u. a.): eigentliche Pädagogen sind nur Vitt. da Feltre und Guarino da Verona, welche auch zeigen, dafs Humanismus und Laxheit der Sitten keineswegs immer vereinigt waren; — sodann Frankreich, wo infolge des Übergewichts der Pariser Universität die Sprachen von der theologischen Richtung beherrscht waren, weshalb Budaeus 1530 bei Franz I. die Stiftung des collège de France für Sprachstudien durchsetzte; weiterhin Deutschland und dies wie billig am ausführlichsten: der Humanismus ist hier einerseits mit der Schule, andererseits mit Theologie und Kirche aufs engste verknüpft. Das pädagogische Ideal, wie es schon bei Agricola erscheint, ist ja bekannt. Nach einer allgemeinen Übersicht werden die einzelnen pädagogischen Systeme (Agricola, Wimpheling u. a.) besprochen, die Universitäten, die Lehranstalten und Gesellschaften u. s. w.; um 1520 ist das Neue im wesentlichen durchgedrungen, doch sind namentlich die Hochschulen nicht gänzlich umgewandelt; dann folgen noch Spanien und England. Als Hauptmomente des Humanismus werden bezeichnet: Gegensatz zur mittelalterlichen Scholastik, Reaktion des Utilitarismus (freilich nicht im heutigen Sinne) gegen die bisherige Bildungsweise, Einführung des Realismus, Neuheit der Methode, auch Sorge für den Körper, Erhebung der Erziehung zu einer Kunst, daher auch pädagogische Litteratur, überhaupt Beginn eines neuen wissenschaftlichen Lebens; dabei wird aber auch die Schwäche des Humanismus nicht vergessen: die mangelnde Objektivität gegenüber dem Wert der früheren Bildung. — Der 2. Teil holt weiter aus und es könnte hier manches ohne Schaden entbehrt werden, indes müssen wir uns freilich erinnern, dafs es sich um eine Geschichte der Erziehung, nicht blofs des Unterrichts handelt. Eine kurze Orientierung über das vorreformatorische Volksschulwesen wäre nicht übel angebracht, da dieser Punkt schon manche Polemik hervorgerufen hat. Besonders willkommen wird die Darstellung der Pädagogik Calvins sein, der übrigens doch hinter Luther zurückstehen mufs. — Der 3. Teil führt gleich in mediam rem: die vier „grofsen Rektoren, Val. Trotzendorf, Joh. Sturm, Mich. Neander und Hier. Wolf“ werden in gründlicher, auf sorgfältigen Quellenstudien beruhender Darstellung behandelt, ohne weiter auszuholen, da alle übrigen Voraussetzungen durch Teil I und II gegeben sind. Nicht selten wird, besonders bei Sturm, auch neues Material beigebracht, manches in ein neues Licht gestellt. Dafs am Schlufs eine charakterisierende Zusammenstellung gern gesehen würde, hat schon Schrader (*ZG.* 1890 S. 30) bemerkt. — Es ist zu hoffen, dafs nun auch II, 1 nicht mehr lange auf sich warten lassen wird.

Von K. Schmidt's *Geschichte der Pädagogik* ist der erste Band, die Geschichte der vorchristlichen Pädagogik enthaltend, in 4. Aufl. erschienen, bearbeitet von E. Hannak (Direktor des Pädagogiums der Stadt Wien), welcher gemeinsam mit Fr. Dittes die Umarbeitung des gesamten Werks übernommen hat. Eine eigentliche Umarbeitung hat wenigstens dieser erste Band (958 S.) erfahren, was bei aller Achtung,

die man auch bisher vor diesem Werk haben durfte, doch in mehrfacher Hinsicht begründet war. Man hat der Arbeit K. Schmidts einen Mangel an allseitiger genauer Kenntnis des Gegenstandes und Neigung zu subjektiven Konstruktionen in Hegelscher Weise zum Vorwurf gemacht. Auch Dittes und Hannak erkennen diesen Mangel an, weshalb denn auch der neue Herausgeber versichert, dafs er gegenüber „der unter dem Einflusse Hegelscher Philosophie stehenden Anordnung und Behandlung des Stoffes das objektive, historisch beglaubigte, konkrete Material in den Vordergrund gestellt habe“. Der Umfang des Werks hat sich durch die zahlreichen und umfassenden Änderungen und Zusätze, wie sie durch die Ergebnisse der neueren Forschung gefordert wurden, fast verdoppelt. Behandelt sind die Naturvölker, die Chinesen und Japaner, die Ägypter, die Semiten, die asiatischen Arier, die Griechen und Römer (letztere beiden S. 444—935). Register und genaue Inhaltsangabe erleichtern die Orientierung. Gegen die von manchen vorgetragene Behauptung, dafs eine solche Geschichte der Pädagogik noch nicht an der Zeit sei, bemerkt Dittes in seinem Vorwort mit Recht, dafs eine solche Behauptung nicht ernst genommen werden könne, da noch sehr vieles andere nicht an der Zeit wäre, wenn man immer auf den Abschlufs der Forschungen warten wollte, dafs aber gerade in der Geschichte der Päd. ein so ansehnlicher und bedeutsamer Stoff vorliege, dafs es sich wohl der Mühe lohne, ihm eine zusammenhängende Darstellung zu geben.

Ein unstetes Gelehrtenleben beschreibt die Schrift *Mich. Schütz gen. Toxites* von C. Schmidt. (Vgl. über Tox. auch R. Roth, Urkunden der Univ. Tübingen S. 652 und meine Gymnas.-Reden S. 201 ff.). Tox. war geboren um 1515 in Sterzing in Tirol (also nicht, wie Eckstein Nomenkl. meint, zu Störzingen in Graubünden), wurde 1532 baccal. in Tübingen, ca. 1537 Lehrer an der Schule zu Urach, wurde wegen eines ihm mit Unrecht zugeschriebenen famosus libellus ausgewiesen und gefoltert, erhielt 1542 eine Stelle am Gymnasium zu Strafsburg bei Sturm, wurde sogar 1544 vom Kaiser zum Dichter gekrönt (später auch comes Palatinus), mufste 1545 seine Stellung in Strafsburg aufgeben, erscheint 1549 als ludimagister in Brugg—Schweiz, ging 1551 wieder nach Strafsburg, wo er Vorlesungen Sturms herausgab, wurde 1554 nach Erweisung seiner Unschuld an dem Uracher Pasquill von Herzog Christof wieder in seine bürgerlichen Ehren eingesetzt und 1556 als Professor der Poesie nach Tübingen berufen, wo er namentlich bei der Einrichtung der württembergischen Schulen nach Sturmschem Muster thätig war, auch wurde er 1558 Dekan der Artistenfakultät, er nahm jedoch 1560 seine Entlassung, gab den Humaniora den Abschied und wandte sich der „höheren Kunst der Medizin“ zu, er war ein eifriger Apostel des Theophrastus Paracelsus und gab eine Anzahl von dessen Schriften heraus; 1572 verlegte er seinen Wohnsitz nach Hagenau, ohne jedoch, wie es scheint, dort Stadtarzt (poliater) zu sein; den Titel Dr. med. scheint er sich ohne Recht beigelegt zu haben. Er starb 1581. Tox. war kein selbstschaffender Geist,

aber ein geschickter Nachahmer zuerst Sturms, dann des Paracelsus; kein Dichter, aber ein gewandter Versmacher, kein bedeutender Schulmann, aber doch um die Ausbreitung des Sturmschen Systems verdient; schriftstellerisch nicht von Bedeutung; bei der Unstetigkeit seines Wesens und der Unsolidität seiner Lebensweise ohne festen Halt und Stand; in konfessioneller Beziehung — im Gegensatz zu Sturm — indifferent, überhaupt kein Charakter. Aber „seine Biographie ist ein Stück Kulturgeschichte des 16. Jahrhunderts“.

Weniger bekannt, aber in seinem Wesen achtungswerter ist *Martinus Balticus*, dessen Leben K. v. Reinhardstöttner beschreibt. Dieser war geboren 1532 in München, studierte in Wittenberg bei Melanchthon, wurde 1533 Schulmeister zu St. Peter in München und 1554 Vorstand der „Poetenschule“ = Lateinschule; war fruchtbar als Dichter, wie er denn auch selbstverfaſste Dramen aufführen lieſs; er muſste 1559 als Protestant München verlassen und wurde noch 1559 Rektor der Schule in Ulm (der Verf. behandelt diese Reichsstadt wie eine württembergische Stadt!), an welcher er bis 1592 thätig war; zuletzt aber wurde er, weil man mit seinen Leistungen nicht mehr zufrieden war, obwohl er von manchen Zeitgenossen, wie M. Crusius, gerühmt wird, vom Rat entlassen und starb 1600. Er war nach allem, was in Erfahrung zu bringen ist, ein ehrenwerter Charakter, in kräftigem Alter ein tüchtiger Schulmann, als Dichter unus e multis. Für die Ulmer Schule bearbeitete er einen neuen Lehrplan, in welchem auch Arithmetik, Geometrie und Physik berücksichtigt waren, derselbe wurde aber nicht eingeführt; auch lieſs er deutsche Komödien aufführen, was 1585 den Predigern zu Ulm als „sehr disputierlich“ erschien, aber vom Rat genehmigt wurde.

Von dem ausführlichen Werk *Zur Biographie Pestalozzi's* von H. Morf ist der 4. Teil erschienen, welcher Blüte und Verfall des Instituts zu Yverdon und P.'s letzte Lebenstage, also wohl den interessantesten Teil seines Lebens und seiner Wirksamkeit enthält. Hiermit ist die vor 26 Jahren begonnene Arbeit beendet, welche, wie der Titel zeigt, nicht „eine in allen Teilen erschöpfende Lebensgeschichte“ bieten will, aber jedenfalls durch das aus handschriftlichen Quellen gesammelte reiche Material ein für die Kenntnis P.'s und seines Wesens und Wirkens äufserst wertvoller Beitrag ist. Ein guter Teil des Buchs enthält Briefe von und an P., welche uns in die innere Geschichte seiner Thätigkeit hineinschauen lassen.

Eine Reihe von Programmen behandelt einzelne Anstalten:

Das ehemalige *Zwiefalter Gymnasium und Kollegium zu Ehingen a. D.* wird behandelt von Rektor Dr. Hehle. Nachdem die Bemühungen, Franziskaner oder Jesuiten zu bekommen, vergeblich gewesen waren, wandte sich der Rat von Ehingen an das nahe Benediktinerkloster Zwiefalten und es kam zwischen Abt und Rat 1686 ein Vertrag zu stande, demgemäſs die Aufsicht über die Schule dem Abt zustehen, die Kosten der Stadt zufallen sollten. Der Lehrplan war wohl der jesuitische; es bestanden

4—5 Lehrstellen für Humaniora, hauptsächlich für akademisch-theologische Vorbereitung. 1706 wurde ein neues Gebäude, das jetzige „Konvikt“, bezogen. Dafs finanzielle Schwierigkeiten nicht ausblieben, geht daraus hervor, dafs es einmal gelegentlich einer Entschädigungsforderung des Abts heifst: de satisfactione senatus in piscem obmutescit; doch wurde die Anstalt auch in schwierigen Zeiten durch die Liberalität des Klosters aufrechtgehalten. 1706 wurde sie zu einem „Lyceum“ erweitert. Infolge der Aufhebung des Klosters 1802 sank sie zu einer kleinen Lateinschule herab, ward 1823 wieder Lyceum (= Progymnasium) und 1825 zu einem Gymnasium erhoben. (Ehingen war nicht Reichsstadt, sondern eine der 5 vorderösterreichischen „Donaustädte“.)

Zur Geschichte des alten *Haller* (Schwäb.-Hall) *Gymnasiums* von Prof. Kolb. Die Anstalt war ursprünglich Klosterschule und wurde im 14. Jahrhundert städtisch. Sichere Nachrichten hat man seit 1411. Um 1514 wurde ein Scholicus ordo des Mag. Barthol. Stich eingeführt, welcher im Memminger Archiv sich befindet und deshalb bisher auf die Memminger Schule bezogen wurde. In diesem ordo sind schon Einwirkungen des Humanismus erkennbar, der bald — im Geist Melanchthons — entschieden zur Herrschaft kam. Im Jahre 1654 gymnasium illustre mit akademischen Kursen; unter den Lehrbüchern erscheint die ianua Comenii, später aber fand man die Methode des Comenius nachteilig fürs Lateinlernen. 1669 werden von den Schülern französische Reden gehalten; auch das Deutsche wird gepriesen — sermone gallico, sed animo vere germano, aber, wie es scheint, doch wenig getrieben. Auch hier zeigt sich der Kampf zwischen Pietismus und Philanthropinismus, zwischen humanistischer und realistischer Richtung: 1784 wurde eine (mit dem Gymnasium verbundene) Realschule eingerichtet. 1804—1811 war Rektor F. D. Gräter, welcher „als tüchtiger Vorläufer der Brüder Grimm“ gelten darf; indes ist eine Einwirkung der klassischen deutschen Litteratur auf das Gymnasium nicht zu spüren. Der Lehrplan war im wesentlichen der Sturmsche, später einigermafsen gemildert durch Gesnersche Einflüsse, welche u. a. der Rektor Seifferheld 1739—1775 beförderte. Unter württembergischer Herrschaft war die Anstalt anfangs eine kleine Lateinschule und wurde 1868 zu einem Lyceum, 1877 zu einem Gymnasium erhoben.

Zur Geschichte des *Gymnasiums zu Stade* von O. L. Reibstein. Eine Schule bestand beim Kloster S. Georg seit 1132; seit 1588 erscheint sie als „gymnasium, lyceum, athenaeum“ mit akademischem Charakter nach Sturm: die eloquens pietas ist das Ziel; aber ardorem fraude diaboli e scholis sublatum utinam deus restituat! Als Vorläufer Gesners könnte eine Schulordnung von 1679 betrachtet werden, welche gegen das viele Auswendiglernen polemisiert und Erweiterung der griechischen Lektüre fordert; als aber 1738 die hannoverische Regierung den Gesnerschen Lehrplan empfahl, bat der Magistrat, dafs man ihn mit Neuerungen verschonen möge. Indes wurden doch die Realien (Mathematik, Deutsch) mehr berücksichtigt; 1766 wurde das Lateinsprechen auf das quantum

potest beschränkt; neuere Sprachen werden aber erst seit 1809 gelehrt. Die Disciplin machte viele Schwierigkeiten: namentlich mufste ein langer Kampf gegen das Degentragen der Schüler geführt werden; als einmal (um 1670) einige Schüler auf Beschlufs des Rats bestraft werden sollten, wurden 12 Mann von der Bürgerwehr aufgeboten. Interessant, zumal bei dem heutigen Schulstreit, ist, dafs eine Zeitlang eine „Vorprüfung“ bestand, durch welche man herauszubringen suchte, ob die Schüler zu wissenschaftlichen Studien geeignet seien: diese Prüfung wurde gewöhnlich nach der Konfirmation angestellt und es erging dann nach Umständen eine Warnung an die Eltern. Die Reifeprüfung wurde erst 1829 eingeführt. Angehängt ist ein allegorisches Schäferspiel, welches 1734 aufgeführt wurde. Bei einer Schulfeier 1789 wurden von 9 Schülern Reden gehalten: einer sprach plattdeutsch über „die fetten Hochzeiten der Landleute und die mageren der Städter“; ein anderer sollte „in teutscher Sprache die Thränen der Freude und der Traurigkeit gewifs nicht ohne teilnehmendes Gefühl der Zuhörer betrachten“, ein dritter „eine nicht alltägliche Betrachtung über Kränze, Kronen und Blumenstreuen anstellen“. — Die Stadt suchte gegenüber der Regierung ihre Privilegien möglichst festzuhalten, 1874 ging aber das Patronat an die preufsische Regierung über.

Geschichte des *Gymnasium Carolinum zu Osnabrück* I von O. L. Iber. Der Name der Schule rührt von dem Stifter Karl d. Gr. her, welcher die Anstalt zunächst für den Unterricht in lateinischer und griechischer Sprache zum Zweck von Sendungen nach Konstantinopel bestimmte; so bestand diese Domschule das Mittelalter hindurch, doch hörte das Griechische allmählich auf; 1540 ist nur noch quasi umbra scholae vorhanden. 1543 wurde eine protestantische Schule im Barfüfserkloster mit Genehmigung des Bischofs Franz von Waldeck eröffnet, aber schon 1543 wieder auf Befehl von Kaiser und Papst geschlossen. 1625 wurde die Domschule den Jesuiten übergeben, obwohl der Rat „gegen den bei dem gemeinen Mann verhafsten ordo Jesuitarum“ protestierte; auch später gab es öfters Konflikte, wobei die patres „das Mafs edler Selbstverteidigung bisweilen überschritten“. Die Lehrordnung war die gewöhnliche jesuitische; nach der Auflösung des Ordens erhielt die Schule eine neue Ordnung und wurde Collegium Paulinum genannt.

Das *kathol. Gymnasium zu Marzellen in Köln* III: 1794—1865; von Dir. Milz. Köln wurde 1794 von den Franzosen besetzt: das Jesuitenkollegium allein hatte an Gegenständen, die nach Paris kamen, einen Verlust von mindestens 100 000 Thalern. 1798 wurde eine Ecole centrale errichtet, welche Universität und Gymnasium enthalten sollte, a Lehrer fungierte auch Fr. Schlegel; in Wirklichkeit aber fehlte d Gymnasium. Bei der Eröffnung war die Rede von „unsrer Nation, welc wünscht, dafs alle Völker des Weltalls aufgeklärt und tugendhaft sei die Wissenschaften sind jetzt von einem Geist der Freiheit beseelt, welcl sie nie gehabt haben“. Eine neue école secondaire communale wu

1803 eröffnet als „Gymnasium“ und unter dem Empire 1804 wurde unterschieden zwischen einer solchen Schule I. und II. Grades, einer niederen und höheren. Als Mängel werden bezeichnet: Zurücksetzung des Deutschen, überhaupt der historischen Tradition, engherzige Behandlung der Geschichte, Fehlen eines festen Prinzips, Verschiedenheit der verfolgten Zwecke, besonders aber Vernachlässigung der Fachgelehrsamkeit und der eigentlich gelehrten Bildung an der Universität: eine Bitte um Errichtung der betr. Fakultäten wurde nicht gewährt, obwohl Wallraf sein Vermögen (120 000 Frcs.) gegen eine Leibrente dazu hergeben wollte. Während man mit der Errichtung eines Lyceums umging, erfolgte der Sturz der französischen Herrschaft. An die Stelle der Schule II. Grades trat nun das „kölnische Gymnasium“, 1829 erhielt es den Namen „katholisches Gymnasium“ (gegenüber dem ev. Friedrich Wilhelms-Gymnasium) und nach Errichtung eines zweiten kathol. Gymnasiums an der Apostelkirche wurde jenes „zu Marzellen“ benannt; wegen zu starker Frequenz wurde davon 1868 ein Progymnasium abgezweigt.

Geschichte des *Gymnasiums zu Neufs* von Dir. Tücking. Die Schule wird schon im 14. Jahrh. erwähnt und stand in der gemeinsamen Pflege von Stift und Stadt. Seit 1563 heifst der Vorstand gymnasiarcha. Nach der Vertreibung des Erzbischofs Gebhard Truchsefs kamen die Jesuiten nach Neufs, welche sodann 1616 ein gymnasium Marianum eröffneten; doch bestand neben dieser Jesuitenanstalt die Lateinschule fort bis 1803. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde der Unterricht von Exjesuiten, dann durch Franziskaner fortgeführt und stand unter Aufsicht der Universität Bonn; die eingezogenen Güter der Jesuiten hatten einen Wert von 300 000 Mark. Die eingehenden Nachrichten über ökonomische und andere Verhältnisse haben wohl blofs lokales Interesse. 1852 wurde ein Gymnasium errichtet, womit ein Seminar für künftige Theologen unter Leitung der Lazaristen verbunden wurde; letzteres wurde 1873 aufgehoben, aber 1886 wieder zugelassen und für 100 Zöglinge bestimmt, 1888 eröffnet.

Eine Festschrift des Dir. Babucke am *Altstädtischen Gymnasium zu Königsberg i. Pr.* ist der Übersiedlung in ein neues Gebäude gewidmet. Die älteste Schule wird 1376 erwähnt als schola parochialis in Cimiterio S. Nicolai = altstädtischer Kirchenplatz. Ein Neubau wurde 1595 bezogen und zwar auf demselben Platz: derselbe wurde bis 1846 benutzt; doch sagte 1844 der Direktor Ellendt: „Die Haupt- und Residenzstadt Königsberg hat den Vorzug, das schlechteste Gymnasialgebäude, wenn nicht des ganzen preufsischen Staates, so doch gewifs der Provinz Preufsen zu besitzen.“ So wurde denn ein Neubau hergestellt und 1846 bezogen, wobei Dir. E. eine Rede hielt über das auch heute zeitgemäfse Thema: „was die Gymnasien bei den sehr verschiedenen und manchmal sehr wunderlichen Ansprüchen, die an sie gemacht werden, auch in der jetzigen Zeit noch leisten können.“ Da auch dieses Gebäude für die Dauer nicht ausreichte, so wurde in neuester Zeit ein gröfseres hergestellt.

Angehängt ist ein Verzeichnis von Namen und Beruf der 1244 seit 1814 entlassenen Abiturienten.

Die Geschichte des *Realgymnasiums zu Tilsit* in den letzten 50 Jahren behandelt Oberl. Knaake. Die Anstalt war anfangs höhere Bürger- und Realschule, wurde 1860 R.Sch I. O. und ist seit 1882 Realgymnasium. Bemerkt mag werden, dafs die wöchentlichen Lateinstunden in den 40er Jahren von 14 auf 22, 1858 sogar auf 35, 1860 auf 37 erhöht wurden, während in derselben Zeit die deutschen Stunden von 36 auf 23 herabgingen.

Ein Aktenstück, aus welchem einiges über die Vorgeschichte des *Gymnasiums zu Bromberg* ersehen werden kann, hat sich kürzlich vorgefunden; die sonstigen Akten sind nämlich von den Franzosen zum Ofenheizen verwendet worden. Als 1781 eine kgl. Kabinettsordre zum besseren Besuch des Jesuitengymnasiums aufforderte und sich daher der Magistrat an den Vorstand des letzteren wandte, erhielt er folgende Antwort: „Hoch- und wohledelgeborene, hoch- und wohlgelahrte hochgeehrteste Herren! Euer Hochedelgeborene Herren, zu schriftlich vom 21. Juny erlassen und damit angedeitet eine genaue Specification aller Lehrlinge hiesiger Bürger und Vorstädter Kinder, welches wir Laut des verflossenen Jahres in der Schul gegangenen Cathalogum übermachen, dieselbe mit anschlüssen und Beharren mit aller Hochachtung — Euer Hochedelgebohren ganz ergemster Diener J. Anton v̄ Gordon, Rektor.“ — Ob ein kathol. Gymnasium damals zustande gekommen ist, ist (trotz der Angabe bei Wiese I S. 219) nicht sicher.

Über den Ursprung in den sog. *Sechsstädten der Lausitz* handelt das Programm von Zittau: Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens in der Oberlausitz von Dr. Heyden. In Bautzen wird ein Scholasticus schon 1218 genannt; die Schulen in Görlitz, Zittau, Lauban, Löbau werden im 14. Jahrh. erwähnt, die in Kamenz erst 1438. Aufser der Stiftsschule zu Bautzen waren diese Schulen sämtlich städtisch. Am weitesten ging der Unterricht in der schola maior zu Bautzen, während in den andern Städten nur parvae scholae waren. Das Griechische wurde in Görlitz 1516 eingeführt, aber erst seit 1548 war es gesichert; in Lauban erscheint es 1520 durch Knemiander (Hosemann!).

In *Crossen a. O.* erscheint nach dem von Rektor Berbig verfafsten Programm des RG. eine Schule 1380, ohne Zweifel eine Stadtschule, 1527 wird ein aus Wittenberg berufener Schulmeister erwähnt. Die gegebenen Urkunden beschäftigen sich meist mit den ökonomischen Verhältnissen. Wenn 1569 den actores einer Komödie des Terenz 2 Tonnen Bier verabreicht wurden, so „ist daraus noch kein irgendwie ausreichender Schlufs über den an der Anstalt herrschenden Geist zu ziehen“. 1574 wurde auf Veranlassung der Markgräfin Katharina ein „fürstliches Gymnasium“ eingerichtet, der Lehrplan war der Melanchthonsche; für das Griechische hatte man die Grammatik von J. Metzler, Breslau 1529.

Zur 200jährigen Jubelfeier des *Christiansgymnasiums zu Eisenberg*

ist eine gröfsere Schrift herausgegeben von Dir. Procksch. Die Anstalt wurde als Lyceum gegründet von dem ersten und letzten Herzog von Sachsen-Eisenberg (1680—1707); vorher bestand eine gewöhnliche Trivialschule. In der Mitte des 18. Jahrh. geriet die Anstalt in Verfall und konnte namentlich mit dem unter Matthiä stehenden Altenburger Gymnasium nicht konkurrieren, verlor auch 1808 das Recht der Entlassung zur Universität: 1872 wurde ein Gymnasium errichtet. Ein Hauptfehler war früher der Mangel an Einheit und Verständigung unter den Lehrern, von denen jeder seinen Unterricht nach Belieben behandelte.

Einen Rückblick auf das 2. Decennium des *Gymnasiums Wittstock*, die Jahre 1879—1889, enthält das Programm von Dir. Grofser. Es ist zwar nichts besonderes hervorzuheben, aber zweckmäfsig ist es gewifs, von Zeit zu Zeit, neben den jährlichen Schulnachrichten solche Übersichten über gewisse Zeiträume zu geben, wodurch die spätere Abfassung einer umfassenderen Schulgeschichte sehr erheblich erleichtert wird. Diesen Dienst leistet auch für die letzten 25 Jahre des *Realgymnasiums zu Gera* ein Rückblick von Dir. Kiessler, worin namentlich auch statistische Notizen enthalten sind. Ohne allgemeines Interesse ist das Progr. des *RG. zu Elbing* von Dir. Brunnemann, welches Notizen aus den Jahren 1841—1845 enthält, wo die damalige höhere Bürgerschule unter Dir. Benecke stand, welcher dann 1845—1882 Direktor des Gymnasiums war; sowie das Aktenstücke zur Geschichte der *lat. Sch. Itzehoe* enthaltende Programm von Prof. Seitz.

Die Entwickelung des höheren Schulwesens in Schwedt beschreibt Dir. Zschau. Bis in die letzten Jahrzehnte bestand eine Stadtschule mit fakultativem Latein. Nach der latein FL. des Rektors Tysska 1840 wurden die Deklinationen so gelernt, dafs die Endungen der 1., 2., 3. und 5. Dekl. gleichzeitig auswendig gelernt und dann sämtlich an Einen Wortstamm mens angehängt wurden. Nachdem eine Zeitlang eine Art Progymnasium bestanden hatte, wurde die vom Minister v. Gofsler 1882 „zu grofser Bestürzung“ versagte Erlaubnis zur Errichtung eines Gymnasiums 1883 „ausnahmsweise“ erteilt und 1884 die Anstalt eröffnet.

Der Erinnerung an zwei frühere Rektoren dient das Programm von Lippstadt *Aus der Geschichte des alten Lippstädter Gymnasiums* von Dr. Hesselbarth. Diese zwei sind Nonne und Seidenstücker, deren Wirksamkeit ein charakteristisches Bild aus der Zeit der Aufklärung bietet. J. G. Ch. Nonne wurde Rektor 1774: seine Vorbilder waren Basedow und Bahrdt; er verlangte 1. Vervollkommnung des Körpers, wobei er aber merkwürdigerweise nicht blofs „Baden, Werfen mit Steinen und Schneeballen, sondern auch Schlittschuhlaufen, Campements, Schwimmen, Taschenspielen (?) u. s. w.“ verbot; 2. Hereinziehung der Realien, wozu auch u. a. Haushaltungskunst gehörte; 3. Reform der Disciplin. In der That erlangte das Gymnasium eine bedeutende Frequenz und Zedlitz sprach 1781 seinen Beifall aus. Das Latein wurde in den unteren Klassen nur als Spiel betrieben, ernsthaft erst in den obersten Klassen; die Muttersprache

wurde sehr fleifsig geübt, unter den Aufsatzthemata findet sich . B.: „die traurige Lage eines alten Verführers am Ende seines Lebens". Auf N., welcher 1796 Direktor in Duisburg wurde, folgte J. H. Ph. Seidenstücker, der Begründer der „analytischen Methode", welcher dieselbe Richtung wie N., aber in mafsvollerer Weise verfolgte. Infolge einer Abnahme der Frequenz wurde die Schule in eine höhere Bürgerschule umgewandelt, doch mit Gelegenheit zu gymnasialen Studien. S. proponierte auch eine Vereinigung sämtlicher Schüleranstalten, als eine Einheitsschule, in welcher das Latein erst nach dem Französischen angefangen (nil novi sub sole!) und konfessionsloser Religionsunterricht, aber von einem (doch konfessionellen!) Geistlichen erteilt werden sollte; der Plan kam aber nicht zur Ausführung. Trotz seiner popularphilosophischen Richtung war übrigens S. kein Gegner der klassischen Studien: „die griechisch-römische Idealwelt soll als kettendes Gemeingut der Menschheit, als ergänzender und notwendiger Teil unter den Bildungsmitteln Platz nehmen". S. wurde 1810 Rektor zu Soest und starb 1817.

Im Programm der *RSch. zu Bingen* sucht Dir. Schneider den Standpunkt Paulsens (kein Griechisch, mehr Deutsch und Philosophie) gegen H. Weber (Pr. Jahrb. Mai 1888) zu rechtfertigen: P. sei nicht radikal. sondern verfahre historisch, da auch früher das Griechische nicht obligat gewesen sei. Wenn Sch. sich dafür auf F. A. Wolf beruft, so ist zu bemerken einmal, dafs Wolf nicht sehr konsequent in seinen Aussprüchen war und dafs man oft Widersprechendes bei ihm finden kann, sodann, dafs er bei Aufgeben des obligaten Charakters des Griechischen mehr die schwachen Schüler im Auge hatte, die eben eigentlich gar nicht da sein sollten.

Das Programm des *Prot. Gymnasiums zu Strafsburg* von Conrector Veil beschreibt die Feier des 350jährigen Bestehens der Anstalt, 1.—3. Aug. 1888. Abgedruckt sind die dabei gehaltenen Reden; aus der des 85jährigen Prof. Dr. theol. Reufs mögen folgende Sätze erwähnt werden: „unsre alten Lehrer würden heute wohl mit tiefem Respekt vor der Gelehrsamkeit der jungen Nachfolger sich neigen und der Primaner von 1819 würde wohl heute das Abit.-Ex. kaum mit der zweideutigen Censur ‚genügend' bestehen. — Die Verbrüderung von Universität und Gymnasium ist eine so innige geworden, dafs, wenn nicht das Abit.-Ex. wäre, man manchmal im Zweifel sein könnte, wo das eine aufhört und das andre anfängt." — Einen alten Rektor der *Schule zu Schässburg* schildert Prof. Duldner: den Rektor G. Seraphin 1669—1677, einen gewöhnlichen Mann der Sturmschen Richtung.

Eine sehr umfassende Monographie (83 und 128 S.), schön ausgestattet und illustriert, ist die Schrift *Beiträge zur Geschichte der Saldria in Brandenburg* zur Feier des 300jähr. Bestehens von Dr. O. Tschirch und Dr. Mann. Die Schule war eine kleine Stadtschule, bis 1589 Gertrud v. Saldern den „Bischofshof" in der Altstadt Brandenburg dem Rat schenkte, damit er darin eine Schule anrichte und die Lehre vom

reinen Evangelium fortpflanzen lasse; die Schule sollte eine respublica scholastica bilden. Als im vorigen Jahrhundert die Frequenz auf 33 Sch. herabsank und Gedike 1790 bei einer Visitation ein vernichtendes Urteil fällte, wurde 1797 die Anstalt in eine Bürgerschule verwandelt: eigentlich eine Art Einheitsschule, denn sie sollte für die gelehrten Studien wie für den bürgerlichen Beruf vorbereiten. Nach einer Reihe von Umgestaltungen wurde die Anstalt 1882 ein Realgymnasium. Wenige Anstalten werden eine so ausführliche Schulgeschichte besitzen.

Von allgemeinerem Interesse ist die Abhandlung von Dir. Frey *Über die Schulordnung des Hochstifts Münster 1776*. Diese Schulordnung rührte von dem Münsterschen Minister Franz v. Fürstenberg her, welcher mit dem Betrieb der Jesuiten nicht einverstanden war. Es wurden zwar sämtliche Schulen unter die Aufsicht des Jesuiten Zumkley gestellt, dieser aber ging auf die Reformen Fürstenbergs ein. Nach der genannten Sch.O. hatte das Gymnasium 5 Klassen und bereitete die Schüler vor bis zum philosophischen Studium; jeder Lehrer führte seine Klasse von I—V ganz durch und war dann ein Jahr lang Supplens mit wenigen festen Stunden; sämtliche Lehrer waren Geistliche. Im Lehrplan erscheint als Pensum von Kl. V (der obersten Klasse) z. B. in Mathematik: Stereometrie, Trigonometrie, Progressionen und Logarithmen nebst schwereren Auflösungen aus der analysis veterum; im Griechischen wird gelesen Ilias I und Isokrates, kursorisch N.T.; auffallen mag bei der ganzen modernen Richtung, dafs der Geschichtsunterricht blofs die alte Geschichte behandelte, auch Naturgeschichte kommt nur gelegentlich vor. Jede Klasse hatte wöchentlich 19 obligate Stunden; das Klassensystem wurde festgehalten und es war jedem Ordinarius freigestellt, wieviel Zeit er täglich den einzelnen Gegenständen widmen wollte. Die Aufnahme erfolgte nicht vor dem zehnten Jahr; man hatte Aufnahme- und Versetzungsprüfungen, bei welchen die Summe der Kenntnisse in sämtlichen Fächern mafsgebend war. Übrigens kam es dem Stifter nicht sowohl auf eine Menge von Kenntnissen an, als darauf, durch eine richtige Methode auf die Seelenkräfte der Schüler einzuwirken und eine gesunde Entwicklung der Kräfte hervorzubringen und so Tugend und Glückseligkeit zu fördern. Daher wurde auch eine gröfsere Zahl von Lehrfächern eingeführt: besonderen Wert legte man auf Psychologie; für die Mathematik verfafste Zumkley selber Lehrbücher unter Beihilfe Fürstenbergs und der Fürstin Gallizin; die deutsche Sprache „fordert den höchsten Grad der Bearbeitung, damit einst in der Rede und Schrift der Schüler deutscher Geist herrsche“: daher sollten die Übungen besonders deutsch sein, das Lateinsprechen und Versemachen wurde abgeschafft; Führer waren Gottsched und Adelung. Das Griechische galt als „unentbehrlich für den schönen Geist“, aber nicht als allgemein notwendig. — So erscheint die Schule Fürstenbergs als eigenartig und ist jedenfalls eine für den Geist der Zeit, zumal in einem Bistum, charakteristische Erscheinung. Ein bestimmtes Urteil über die Leistungen aber läfst sich nicht leicht fällen, da

kein bestimmtes Mafs von Kenntnissen ersichtlich ist, die allgemeine Bildung aber sich nicht recht greifen läfst. Bei 19 Stunden konnte auf keines der zahlreichen Fächer genügende Zeit kommen, auch scheint grofse Freiheit in der Verteilung der Zeit auf die einzelnen Fächer geherrscht zu haben. Wenn z. B. für die oberste Klasse in Deutsch und Latein bestimmt wird: „bei den schriftlichen Übungen wird vorzüglich auf die Bildung des demonstrativen und pathetischen Vortrags Rücksicht genommen; die kritische Beurteilung über höhere poetische und rhetorische Muster wird gleichmäfsig mit dem Fortschreiten in Psychologie und ästhetischen Kenntnissen fortgesetzt“, so wäre die Frage, ob auch die nötigen Sprachkenntnisse vorhanden waren: hierüber, ob die Schüler auch „etwas konnten“, ist in den Mitteilungen nichts enthalten. Natürlich hörte dieser Betrieb unter preufsischer Herrschaft auf.

Die Eigenart der *Fürstenschulen*, hrsg. von dem Verein ehemaliger F.-Schüler zu Dresden — eine lange Reihe von Zeugnissen für die Vortrefflichkeit dieser Schulen, abgegeben von Fürsten und Gelehrten seit der Reformation bis auf unsere Zeit. Als besondere Vorzüge werden hervorgehoben: Konzentrierung durch Beschränkung der äufseren Freiheit und Zurückziehung von der Aufsenwelt, traditioneller Schülergeist, vor allem aber Gewöhnung an selbsthätiges und selbständiges Arbeiten, Weckung und Anspannung der eigenen Thätigkeit, in welcher Beziehung auch die sog. Studientage gerühmt werden. Kurfürst Christian I. sagt 1594: „Lafst mir diese 3 Bethäuser in Frieden; gehen diese ein, so wird euch alle der Teufel holen!“ und der kürzlich verstorbene Volkmann (Leander) schreibt: „Was ich bin, wie ich mich entwickelte, verdanke ich der F.-Sch. zu Grimma.“ Es ist besonders von Interesse, dafs die Vorzüge dieser den Humanismus so konsequent festhaltenden Schulen gerade auch von Vertretern der exakten Wissenschaften wie Ehrenberg, Volkmann, Moebius u. A. anerkannt werden: insofern ist die Schrift auch ein Beitrag zur neuesten Reformfrage. — Nur nebenher berührt wird die durch die Reformation aufs neue begründete Gelehrtenschule in der Schrift von Dr. Hofmann *Rechtfertigung der Schule der Reformation gegen ungerechtfertigte Angriffe*; hier ist fast ausschliefslich die Volksschule ins Auge gefafst, deren höhere, idealere Richtung gegen Angriffe von katholischer Seite in Schutz genommen wird.

Eine Darlegung und Beurteilung der „wissenschaftlichen Pädagogik“ vom christlich-biblischen Standpunkt eines „seminaristisch gebildeten Volksschullehrers“ enthält die Schrift von J. G. Közle *Die päd. Schule Herbarts und ihre Lehre*. Die Schrift ist veranlafst worden durch eine von der württemb. ev. Oberschulbehörde gestellte Preisaufgabe, welche eine Antwort verlangte auf die Frage: „was versteht die sog. wissensch. Pädagogik der Schüler Herbarts unter Konzentration und kulturhistorischen Stufen bei Anordnung des Unterrichtsstoffes, sowie unter formalen Stufen beim Unterrichtsverfahren? und inwiefern sind die in diesen Ausdrücken befafsten Forderungen begründet?“ Die Schrift ist mit dem Preis ge-

krönt worden und es wird ihr das Lob gespendet, dafs sie „ein Muster wohlgeordneter, lichtvoller, die verschiedenen Seiten des Gegenstandes in lebendige Beziehung setzender Darstellung“ sei und dafs der kritische Teil „sich durch vielseitige Beleuchtung der Zillerschen Aufstellungen und durch mafsvolles Urteil“ auszeichne. Ihrem Ursprung gemäfs hat die Schrift zunächst die Volksschule im Auge, es gilt aber ihr Inhalt doch im wesentlichen überhaupt. Wenn der Verf. manches an dem System tadelt, so hat dies vorzüglich seinen Grund darin, dafs er auf streng biblischem Boden steht und daher das philosophische Verfahren Herbarts nicht billigen kann; derselbe Tadel richtet sich auch gegen Ziller, obwohl dieser eine sehr christliche Miene annimmt; der Fehler ist hier eben der, dafs mit dem Christentum nicht voller Ernst gemacht wird. Die Schrift zerfällt in 3 Teile: 1. Biographie von Herbart, Ziller, Stoy; 2. Ausführung, Darlegung des Systems; 3. Beurteilung. Die psychologische und ethische Basis ist ungenügend, weil eben die ganze Wissenschaft Herbarts mit der hl. Schrift im Widerspruch steht; aus demselben Grunde sind auch die acht historischen Kulturstufen abzulehnen. Übrigens begnügt sich der Verf. nicht mit diesem prinzipiellen Widerspruch, sondern macht auch im einzelnen eine Reihe von Momenten geltend, welche die Lehre von den Kulturstufen theoretisch und praktisch als verfehlt erscheinen lassen. Wenn die Schule allen Wert auf die Methode legt, so wird mit Recht hervorgehoben, dafs die sittliche Beschaffenheit des Zöglings zu wenig in Betracht gezogen wird. Die Lehre von der Konzentration ist an sich berechtigt, aber der Aufbau auf den Kulturstufen ist ein Mangel. Dagegen wird die Lehre von den formalen Stufen im Prinzip als berechtigt und heilsam anerkannt. Wenn also der Verf. auch den Anspruch der „wissenschaftlichen Pädagogik“, dafs sie allein den Stein der Weisen gefunden habe, zurückweist, so läfst er doch dem Verdienst derselben, soweit es sein biblischer Standpunkt zuläfst, volle Gerechtigkeit widerfahren. Ein Vorzug der Schrift liegt in den Einzelausführungen, welche manches, was sonst etwas abstrakt vorgetragen wird, deutlich machen; die vielen Citate, deren Übermafs auch das Preisgericht hervorhebt, rechtfertigt Verf. mit dem Bedürfnis, auf höhere wissenschaftliche Autoritäten sich zu berufen. Als eine Einleitung in die „wissensch. Päd.“ kann die Schrift, besonders für das populäre Bedürfnis, gute Dienste leisten; eine streng wissenschaftliche Behandlung würde sich freilich von vornherein auf einen anderen Standpunkt stellen, wenn man auch den christlich-biblischen Instanzen ihre volle Berechtigung einräumt: diese selber dürfen doch nicht aller kritischen Betrachtung entrückt werden.

E. Ziel, *Erinnerungen aus dem Leben eines alten Schulmannes.* Verf., zuletzt Rektor des Viztumschen Gymnasiums in Dresden (bis 1885), erzählt mit behaglicher Breite; seine Schilderungen, die sich nicht blofs auf das pädagogische Gebiet beziehen, haben vielfach ein allgemein kulturhistorisches Interesse; insbesondere aber treten uns die in so manchem von den jetzigen Zuständen abweichenden, oft patriarchalischen

Schuleinrichtungen mit der „weit niedrigeren Durchschnittsbildung der Schüler“ sehr anschaulich vor Augen; bedeutende Männer, wie O. Müller, Gervinus, Kohlrausch, Wiese, werden charakterisiert; über manches einzelne, wie z. B. den deutschen und lateinischen Aufsatz (letzterer sollte abgeschafft werden!), über Einheitsschule (welche verworfen wird), über Zeichnen und Englisch (welche obligat sein sollten) u. dgl. werden oft treffende Bemerkungen eingestreut. — In das innere Leben eines berühmten Gymnasiums und Alumnats mit seinen Leiden und Freuden, seinen Arbeiten und Ergötzungen versetzt uns die Schrift von E. Schulte, *Erinnerungen an das alte Joachimsthalsche Gymnasium* in Berlin. Ref. fand in vielem eine grofse Ähnlichkeit mit dem Schülertreiben der württbg. Seminarien (inkl. Tübinger Stift) bis auf Kleinigkeiten hinaus, nur schien es ihm, als ob — wie auch in andern Dingen — das norddeutsche Wesen auch in solchen Anstaltstraditionen einen strammeren, gewissermafsen mehr militärischen Charakter hätte, als das bei uns der Fall ist; die Bezeichnung „Kerls“ für die Lehrer würde in Süddeutschland von keinem auch noch so illoyalen Schülerkreis als zulässig angesehen werden.

Zum 100jährigen Jubiläum des Abiturientenexamens auf preufsischen Gymnasien lautet eine Abh. von P. Richter in *ZG.* 1889, S. 385—406. Der Ursprung des Ex. datiert von einem Königlichen Erlafs vom 23. Dezember 1788; doch waren die Forderungen noch zu unbestimmt, weshalb ein genaueres Reglement 1812 erfolgte, das aber nicht streng eingehalten wurde; auch waren Untüchtige noch nicht vom Besuch der Universität ausgeschlossen. Eine gleichmäfsige Ordnung trat erst unter dem Minist. Altenstein durch Joh. Schulze ein: 1834 wurde den „Unreifen“ die Universität verschlossen, für die Reife aber wurden „unerhörte Anforderungen“ gestellt, wenn auch durch Kompensation der individuellen Richtung einigermafsen Rechnung getragen werden sollte. Die Lorinsersche Bewegung hatte sodann den Normallehrplan von 1837 zur Folge. Da aber die Anforderungen im wesentlichen sich gleich blieben, so sollten dieselben durch die Min.-Verf. von 1856 (Wiese) etwas ermäfsigt werden, was aber nur eine Verschlechterung des Lehrplans zur Folge hatte, sofern die Naturwissenschaften beschränkt und die formalen Anforderungen im Lateinischen und Griechischen gesteigert wurden. Auch das Prüfungs-Reglement von 1882 leidet unter dem Vorwurf der Halbheit, namentlich ist die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes ein Fehler. Wenn daher auch das Examen manche gute Wirkung gehabt hat, so ist doch eine Besserung zu wünschen, die Schule fordert immer noch zu viel. Dafs nun der vulgäre Vorwurf der Überbürdung überall zutrifft, wird schwerlich zu beweisen sein, aber nicht unrichtig ist, wenn Verf. sagt: „überall tritt uns die Überschätzung des Lernstoffs und des momentan bereiten Wissens gegenüber der langsam fortschreitenden allgemeinen geistigen Reife entgegen, — das Abit.-Ex. hat seine Aufgabe erfüllt, sein weiteres Fortbestehen ist nicht ge-

rechtfertigt", an seine Stelle soll das Zeugnis des Lehrerkollegiums treten. Ref. ist auch prinzipiell kein Freund des Examens aus zwei bis zwölf Gründen; ein mittleres wäre aber der Vorschlag, welchen schon Fr. Thiersch (über gel. Schulen III, S. 62) gemacht hat: „alle diejenigen, welchen der Rektor (resp. das Kollegium) das Zeugnis der vollen Reife nicht mit voller Überzeugung ausstellen kann, sind einer Absolutorialprüfung zu unterwerfen". Da es nun doch einmal, wie Paulsen (S. 727) richtig bemerkt und jeder Lehrer und Schüler weifs, nichts ist mit den schönen Redensarten, dafs das Abit.-Ex. „ein Ehren- und Freudentag der Schule" (Kohlrausch), „der harmonisch nachklingende Schlufsaccord des ganzen Schullebens" (Schrader) ist, so mache man dasselbe umgekehrt mit Bewufstsein zu einer Strafe für schlechte Schüler: die Folge wäre sicherlich, dafs jeder Schüler sich mehr Mühe geben würde, dem Examen zu entgehen, als er sich jetzt giebt, es zu bestehen; dann aber hätte man das Jahr der Oberprima frei für eine weit edlere Ausnützung, als sie jetzt bei der ängstlichen Vorbereitung für ein examen multiplex stattfinden kann.

Aus der *RiE.* mögen folgende Abhandlungen erwähnt werden: I p. 26—53 behandelt Mr. Franck d'Arvert *La pédagogie de la Renaissance, les Luthériens et les jésuites*; er hat, wie er bemerkt, seinen Stoff hauptsächlich aus Paulsen genommen. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs der Humanismus durch die lutherischen Schulordnungen, wie namentlich die württembergische und sächsische, repräsentiert werde und dafs die Jesuiten diese Didaktik aufgenommen haben, dafs aber die letzteren durch ihre menschlichere Disciplin einen Vorzug haben: „die deutsche Rasse ist von Natur pädagogisch angelegt, aber in der eigentlichen Disciplin sind die lutherischen Schulmeister hinter den Jesuiten zurückgeblieben"; — weshalb denn auch feinere Institute wie die Ritterakademieen notwendig geworden seien. Dafs die harte Disciplin den lutherischen Schulen nicht zum Ruhm gereicht, ist ja ganz richtig; aber die Ritterakademieen wurden doch zunächst durch neuere Bedürfnisse der höheren Stände hervorgerufen. Wenn der Verf. sodann das jesuitische Ämulations- und Spioniersystem als ein Zeichen von Civilisation bezeichnet, so wird man ihm schwerlich beistimmen können. — In III p. 239–261 bespricht L. Liard *l'enseignement supérieur et le consulat.* Es handelt sich besonders um das Gesetz vom 11. floréal de l'an X, bei dessen Redaktion Bonaparte selber eingriff; so rührte von ihm z. B. der Satz her: ein Professor der Mathematik solle lehren la composition et la décomposition des métaux dans leurs rapports avec la société, was, wie Guizot meint, auf die Bereitung der pierre-philosophale hinausläuft. Man wollte in den höheren Schulen lettres und sciences vereinigen, kehrte aber insofern zum ancien régime zurück, als viel Latein bis zum Sprechen betrieben wurde mit Ausschlufs von Geschichte und Französisch, also kaum ein Fortschritt. Auch in den écoles spéciales (wovon IV p. 329–349), d. h. den Universitätsfakultäten, wurden manche Prüfungen in lateinischer Sprache

vorgenommen. — VI p. 580—599 spricht L. Weill vom *enseignement de français en Allemagne*: er findet, dafs die Erlernung und namentlich die praktische Übung des Französischen auf den deutschen Schulen mehr und mehr abhanden komme, es werde aus pädagogisch-didaktischen Gründen zu sehr logisch-grammatisch betrieben; früher sei das anders gewesen, da habe man französisch gelesen und gesprochen, jetzt thue dies nur noch das weibliche Geschlecht nach der Schule. In Frankreich nehme das Studium des Deutschen zu, in Deutschland das des Französischen ab: der Deutsche ziehe sich mehr und mehr auf seinen civis germanicus zurück und mute dem reisenden Franzosen zu, dafs er Deutsch lerne! — Ob letzteres geschieht, dürfte füglich bezweifelt werden; dafs aber das Französiche bei uns mehr in praktischer Richtung betrieben werden sollte, ist ganz richtig; wenn man nur Zeit genug hätte! Wenn es früher mehr gesprochen wurde, so lag der Grund in den Zeitverhältnissen überhaupt, in der allgemeinen Herrschaft der franz. Sprache, nicht in besseren Einrichtungen der Schule.

Leben und Schriften der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis; ein Lernbuch für Examinanden, herausg. von O. Fischer. behandelt das Erziehungswesen überhaupt, der Titel ist daher nicht ganz zutreffend: die spartanische Erziehung u. dgl. wird nicht darunter zu subsumieren sein. Wenn das Buch etwa zum Auswendiglernen für Examinanden bestimmt ist, so gehört jedenfalls ein gutes und zugleich sehr mechanisches Gedächtnis dazu, um diese Masse von Einzelheiten, die nach den Rubriken von Vorzügen und Mängeln zusammengestellt sind, sich zu merken. Abgesehen davon, dafs alles nur ein äufserliches Aggregat bildet ohne historische Kontinuität, ist auch sehr vieles Unrichtige zu finden: die spartanische Erziehung ist ausschliefslich aristokratisch, der „Kytharist“ spielt eine Rolle, dem Sokrates wird Platonisches zugeschrieben, Aristoteles ist aus Stagira in Thracien, Quintilian aus Calaguris, Karl der Grofse ist der Begründer der deutschen Volkschule „im weitesten Sinne“; Trotzendorf bekommt 2 Seiten, M. Neander ist gar nicht erwähnt; am weitläufigsten wird Pestalozzi behandelt, welchem 61 Seiten von 219 gewidmet sind. — Die Schrift von O. Henne am Rhyn, *Die Jesuiten*, deren Gang, Verfassung, Moral, Politik, Religion und Wissenschaft enthält nichts Neues. — *Die Erziehung der Philanthropisten und der Jesuiten* behandelt H. Koopmann in Heft 124 der *„pädagog. Sammelmappe“*; beide Systeme werden nach ihren wesentlichen Zügen dargestellt und dann einer vergleichenden Kritik unterzogen. — Aus der Schrift *Les commencements de l'instruction primaire à Strasbourg* von Ch. Engel, welche die Volksschule behandelt, ist nur etwa das hervorzuheben, dafs der Gang der Volksschule durch das Gymnasium influiert war. Während bemerkt wird, dafs eine Zeitlang die erstere unter dem Übergewicht des letzteren zu leiden hatte, wird auch wieder gesagt, dafs der grofse Aufschwung des Gymnasiums seit 1542 auch einen Aufschwung der Volksschule zur Folge gehabt habe, dafs aber später das erstgenannte Verhältnis

wieder eingetreten sei: die Mittel wurden vorzugsweise auf das Gymn. verwendet und die Folge war, dafs die Volksschule in die Hand der Kirche kam: aus den écoles publiques wurden écoles paroissiales. — Ein Brandenburger Programm von R. Grupp hat zum Gegenstand *Die deutschen Didaktiker und die Schule des 12. und 13. Jahrhunderts*; das Resultat der Untersuchung ist: die behandelten didaktischen Dichtungen (H. v. Trimberg u. a.) sind Produkte der Schulen; die klassische Bildung wurde den sog. Florilegien entnommen (vgl. dagegen Specht S. 97 ff. und Eckstein S. 49 f.); es wurden hauptsächlich Sprüche und Sentenzen auswendig gelernt; es gab auch wohl deutsche Schulbücher, wie Freidanks Bescheidenheit; die Scholastik wirkte schon am Ende des 13. Jahrh. verderblich auf die Schule ein. — Das Programm von Sagan *Pensées de Montaigne en matière d'éducation d'enfants* par St. Arendt enthält eine Zusammenstellung der bekannten Gedanken M.'s unter Vergleichung mit Locke und Rousseau. — *Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenstheorie* bespricht A. Jung. Resultat: der Standpunkt Sch.'s verträgt sich nicht mit dem der Pädagogik aus zwei Gründen: 1., weil Sch. kein Verständnis und kein Interesse für das Geschichtliche hat, und 2., weil seine Lehre nicht fähig ist, ein Ideal aufzustellen, welches doch die Pädagogik nicht entbehren kann; die unhistorische Richtung Sch.'s hindert nicht blofs die Entwickelung des nationalen und patriotischen Gefühls, sondern auch die Anknüpfung an das Christentum. Nur in zwei Beziehungen läfst sich Sch.'s Lehre für die Pädagogik nutzbar machen: einmal sofern sie auf die reale Welt und die Anschauung als Ausgangspunkt für alles Denken hinweist, sodann sofern sie den Willen gegenüber der einseitigen Erkenntnis betont. — Aber der Wille Sch.'s ist doch ein so ganz besonderes Ding, dafs auch mit ihm, wie mit dem ganzen Pessimismus und Nihilismus des Systems, prinzipiell nichts anzufangen ist. Was sodann den gerühmten Reiz der Darstellung Sch.'s betrifft, so mag dieser unbestritten bleiben, ohne dafs wir deshalb an die „vollendete Barbarei“ der Sprache seines Antipoden Hegel glauben.

Neu herausgegeben sind in der *Bibliothek der katholischen Pädagogik* zwei Schriften aus dem 15. Jahrhundert: *Mapheus Vegius, Erziehungslehre*, Einleitung, Übersetzung und Erläuterungen von K. A. Kopp — und *Aen. Sylvius, Traktat über die Erziehung der Kinder* von P. Galliker. Über Vegius (Maffeo Vegio aus Lodi) schweigt die pädagogische Encyklopädie, auch Paulsen erwähnt ihn nicht; dagegen handelt über ihn G. Voigt, Wiederbelebung etc. II S. 39 und insbesondere über sein Buch S. 466: er bezeichnet letzteres als ein „moralisch-christliches, das aber keinen Bruch mit dem Weltleben und dem klassischen Altertum bezeichnet: das Erzeugnis eines mildgesinnten und verständigen Kopfes, der dem heidnischen wie dem mönchischen Fanatismus gleich fern steht“. Die Schrift ist seit 1622, wie es scheint, nicht mehr gedruckt worden und wurde früher auch dem Franc. Filelfo zugeschrieben. Der Herausgeber hat sich die Mühe gegeben, die in dem Buch vor-

kommenden zahlreichen Citate nachzuschlagen und zu verzeichnen. In derselben Weise ist des Aen. Sylvius Traktat behandelt, der 1449 für den zehnjährigen Ladislaus, den Erben der Kronen von Böhmen und Ungarn, geschrieben und auf vier Teile berechnet war, von denen aber nur der erste, die Erziehung des Knaben besprechend, erschienen ist: „Aen. Sylv. zeigt einen gesunden Sinn, indem er den Fürsten nicht zum Gelehrten bilden will und die Anforderungen seines Berufs wohl zu erwägen weifs" (Voigt II S. 467).

II.

Schulverfassung

C. Rethwisch.

I. Überschau.

Die Schule hat die Bestimmung, das heranwachsende Geschlecht zur späteren Mitarbeit an der Kulturaufgabe der Zeit zu befähigen, indem sie ihm das Beste von dem Wissen und Können der Gegenwart übermittelt, soweit die Aufnahmefähigkeit der Jugend dies gestattet. Neben den zu allen Zeiten sich gleichbleibenden Zielen der allgemeinen menschheitlichen Entwicklung hat ein jedes Zeitalter seine besondere Kulturaufgabe. Dem entspricht die Veränderung, welche die Schulverfassung im Laufe der Zeiten durchgemacht hat. Unser Volk hat seine Kindheit, seine Knaben- und seine Jünglingszeit hinter sich und ist in die Zeit des kräftigsten Mannesalters eingetreten. Die deutsche Schulverfassungsgeschichte giebt ein deutliches Spiegelbild von den durchschrittenen Entwicklungsstufen. In seiner Kindheit, vor der näheren Berührung mit den Völkern des Altertums wufste der Deutsche überhaupt noch nichts von einer Schule, er tummelte sich frank und frei in Flur und Feld, schärfte seine Sinne, kräftigte seinen Arm, stählte seinen Willen und zog reiche Herzens- und Gemütsnahrung aus der schlichten frommen Sitte des Hauses und dem vertrauten Verkehr mit treuen Genossen und erhob sich zu opferwilligem Gemeinsinn und stolzem Freiheits- und Rechtsgefühl durch seine Anteilnahme mit Rat und That an den Angelegenheiten der Volksgemeinde. Die Aufgabe dieser Frühzeit unseres Volkes war es sich dazu tüchtig zu machen, seinen Anteil an dem Erbe des alten Rom anzutreten, den politischen und den geistigen. Die nächstfolgenden Jahrhunderte sind recht eigentlich die Schulzeit unseres Volkes gewesen. Es galt die geistige Hinterlassenschaft Roms ihm zu eigen zu machen. Die Kirche, die Bewahrerin derselben, versah das Lehramt. Die Schulen sind Dom- und Klosterschulen. Alle Bildung trug ein römisch-kirchliches Gepräge. Die Kreuzzüge bilden den Abschlufs dieser und den Beginn einer neuen Zeit. Das Jünglingsalter unseres Volkes nähert sich. Mit dem schulmäfsigen Lernen, dem ruhigen Stillehalten bei der Aufnahme des

Fremden ist es nicht mehr gethan, die eigene Natur regt sich und verlangt ihr Recht, der junge Mann will selbst prüfen und wählen und das für ihn Beste, das seiner Eigenart Gemäfse erfassen und zur vollen Ausgestaltung seiner Persönlichkeit sich nutzbar machen. In der Reformation kam diese Umwandlung zum Durchbruch. Vorbereitet war sie durch die erweiterte Kenntnis von der Welt, die man den Kreuzzügen und den Entdeckungsfahrten verdankte, sowie durch die natürlichere und unbefangenere Betrachtungsweise der Dinge, die man aus der Herstellung einer unmittelbaren Berührung mit dem Geist des Altertums gewann. Da die Reformation in Deutschland sich auf das kirchliche Gebiet beschränkte, eine politische und soziale Neugestaltung auf nationaler Grundlage sich aber nicht vollzog, so behält die Schule zunächst noch ihren alten Grundcharakter als Lateinschule bei und weist aufser einem gewissen humanistischen Hauch nur in der Behandlung des Religionsunterrichts einen neuen Zug auf, der die vom Mittelalter vollbrachte Verschmelzung des Römisch-Kirchlichen mit dem Deutsch-Volkstümlichen bezeugt. Von Luther bis Goethe folgt die Schule dann dem nach Durchmessung der theologistischen und der rationalistischen Epoche immer bewufster hervortretenden Streben unseres Volkes nach dem Erwerb einer humanen, harmonisch schönen Geistesbildung. Es sind die Studienjahre des deutschen Volkes. Das idealisierte Bild des Griechentums leitete dabei als Ideal. Schon hatte indessen das Mannesalter im Volk sich angekündigt. Die Richtung auf gemeinnütziges Wirken im Sinne eines volkstümlichen Ausbaues der Staats- und Gesellschaftsverfassung war dem Streben nach geistiger Ausbildung hinzugetreten. Das begann mit dem Grofsen Kurfürsten, erreichte einen weiteren Aufschwung durch Friedrich den Grofsen, nachmals wieder vor und in den Freiheitskriegen, um darauf abermals stark nachzulassen, bis die Gründung des Deutschen Reichs uns endlich das Gefühl der vollen Manneskraft und damit das Bewufstsein von unserer Verpflichtung verliehen hat, sie zur Förderung des gemeinen Wohles zu verwenden. Und die Schule? Ansätze hat auch sie schon zur Zeit jener ersten kräftigeren Regungen des männlichen Unternehmungsgeistes dazu gemacht, ihre Zöglinge für die erweiterte Lebensaufgabe zweckdienlicher auszurüsten; da aber der Aufschwung vordem immer ziemlich schnell wieder vorüberging und die Schule immer ziemlich lange gebraucht, um sich den veränderten Zeitbedürfnissen anzupassen, so hat sie nur in einigen Stücken den Fortschritt mitgemacht, ist aber in vielem andern hinter dem Entwicklungsgang des Volks zurückgeblieben. Doch ist seit der Gründung des Reichs das Bewufstsein von dieser Sachlage und das Bemühen um Besserung in stetem und starkem Zunehmen begriffen.

344 verschiedene Vorschläge über die Reorganisation des höheren Unterrichtswesens in Preufsen sind aus der Zeit von 1882--1888 dem Kultusminister bekannt geworden. Woher diese massenhafte litterarische Produktion? Fürs eine beweist sie. dafs weit und breit ein Bedürfnis nach Reform empfunden wird. und fürs andere. dafs die Bahn nicht frei

ist, auf der das Neue seine Lebenskraft praktisch erproben könnte. Würden die Hindernisse weggeräumt, so könnte es endlich statt der reichlich gewechselten Worte zu Thaten kommen, und es müfste sich sehr bald klar herausstellen, was an den vorgetragenen Reformgedanken begründet und wertvoll und was hohl und eitel ist.

Dafs die Freigebung von Versuchen nicht etwa ein gefährliches Experimentieren an der Jugend nach sich zieht, dafür freilich mufs und wird gesorgt werden. Aus der Zwangsjacke aber, in der gegenwärtig unser Schulbetrieb steckt, mufs er heraus, das ist der Grundton, der im Berichtsjahr am stärksten aus den vielerlei Beschwerden herausklingt. Und auch darüber besteht wenig Zweifel, dafs es das herrschende Berechtigungssystem vornehmlich ist, was uns einschnürt, reich entfaltete Schulorganismen zum Kränkeln bringt, jüngere in ihrem Wachstum niederhält. Als die Reifeprüfung vor hundert Jahren eingeführt wurde, dachte kein Mensch daran, und konnte niemand daran denken, irgend einer bestimmten Schulart damit ein Privilegium zu verleihen, ihr ein Monopol der Berechtigungserteilung zu Universitätsstudien und Staatsprüfungen einzuräumen. Was man wollte war lediglich ein Schutz der Universitäten vor dem Eindringen solcher Hörer, die nicht das nötige Verständnis für den Inhalt der Vorlesungen mitbrachten. In den Gutachten und bei der Beschlufsfassung über die Reifeprüfungsordnung fand auch die Ansicht ihre Vertretung, die Prüfung den Universitäten zu überlassen. Welche Arten von Schulen mit der Prüfung betraut werden sollten, darüber findet sich in dem ganzen Aktenmaterial der Vorverhandlungen, sowie im Text der Prüfungsordnung von 1788 keine Silbe; die ganze Frage drehte sich ja eben nicht um die Schulen, sondern nur um die Schüler, die zur Universität abgehen wollten. Selbstverständlich sollten also alle diejenigen Schulen Reifeprüfungen abhalten, wo sich Schüler zum Abgang auf die Universität meldeten. Und solcher Schulen gab es damals recht verschiedenartige: Akademische Gymnasien, Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen, Pädagogien, lateinische Stadtschulen.

So richtig es nun an sich war, die Reifeprüfungen den Universitäten vorzuenthalten und in die Hand der Schulmänner und der Schulbehörden zu legen, so hat dies doch zur Folge gehabt, dafs die aufeinander folgenden neuen Vorschriften im Laufe der Zeit der Prüfung immer mehr den Charakter einer Schlufsprüfung über den Erfolg des gymnasialen Lehrgangs gegeben haben, und dafs der ursprünglich entscheidend gewesene Gesichtspunkt, welches Mindestmafs an allgemeiner Vorbildung hat die Universität zu beanspruchen, daneben immer mehr in den Hintergrund trat. Hier hat die Reform einzusetzen. Das Übel liegt in der Verquickung von Berechtigungen und Schulzielen. Die Trennung der Berechtigungen von den Schulen als Schulen mufs die Losung sein. Die Schulziele beeinträchtigen die Berechtigungen, und die Berechtigungen die Schulziele.

Das Naturgemäfse bezüglich der Erlangung der Reife für die Universität ist, dafs hierfür das zu erfordernde Mafs an allgemeiner Vor-

bildung ganz unabhängig von dem besonderen Lehrplan der einzelnen Schulen festgestellt wird. Und ebenso naturgemäfs ist es bezüglich der Aufstellung des Lehrplans der einzelnen Schulen, dafs sie hierbei nur ihrem eigenen ihnen innewohnenden Bildungsziel folgen. Gegenwärtig, unter der Herrschaft des Gymnasialmonopols, besteht eine Überzahl von Gymnasien und liefert ein Übermafs an Studierenden und Stellenanwärtern, während die Oberrealschulen verkümmern, die Realgymnasien sich nur mühsam behaupten und die Höheren Bürgerschulen allgemeiner nicht aufkommen können, alles, weil der Weg durch diese Klassen von Schulen hindurch nicht weit genug führt. Und die Gymnasien ihrerseits? Sie leiden schwer unter dem Drucke, den die Anforderungen des Abiturientenexamens ihnen auferlegen. Das Reglement schliefst sie wie in ein Gitter ein, hemmt durch seine Uniformität die individuelle Charakterentwicklung der Anstalten und hindert durch die Nötigung, eine Masse von Einzelkenntnissen für das Examen bereit zu stellen, die Vertiefung der Bildungsarbeit. Kein Wunder, dafs dadurch bei den Schülern das Erwachen der Stimme, die den inneren Beruf ankündigt, hintangehalten oder gar ganz unterdrückt wird, dafs nach der Überfüllung des Magens mit Examenkost eine Abneigung gegen Aufnahme neuer geistiger Nahrung bei vielen sich nach dem Verlassen der Schule auf längere Zeit einstellt, und Flachheit und Materialismus auch ins spätere Leben hineingenommen werden.

Alle diese Mifsstände führen nun nicht dahin, die Reifeprüfung abzuschaffen, sondern sie nur wieder zu einer wirklichen Prüfung der Reife zu machen. Wonach bestimmt man denn im Leben sein Urteil, ob man es mit einem gebildeten Mann zu thun hat? Von allen den besonderen Sachen, die er einst in seinen Schulsack aufgenommen hat, kommt keins für sich selbst mehr in Betracht, weder Mathematik noch Griechisch und Latein noch auch Französisch und Englisch; als entscheidender Prüfstein für die Bildung gilt einzig und allein, wie weit der Gesichtskreis jemandes reicht und wie er seine Gedanken in seiner Muttersprache zu entwickeln vermag. Mehr als die Fähigkeit, in dem den Gebildeten gemeinsamen Gedankenkreise sich mit einer gewissen Selbständigkeit und Geschicklichkeit zu bewegen, wird die Universität an allgemeiner Vorbildung von ihren angehenden Studenten auch nicht zu fordern haben. An welchen besonderen Lehrgegenständen neben dem Deutschen im weiteren Sinne dieselbe erlangt worden ist, ob an diesen oder an jenen, kann ihr hierbei ziemlich gleichgültig sein.

Das vorzüglichste Mittel zur Erforschung des Gesamtstandes der Geistesbildung ist nun aber unwiderleglich der deutsche Aufsatz. Darum war und ist unser Vorschlag: Beschränkung der Reifeprüfung auf den deutschen Aufsatz. Schon die gegenwärtig geltenden Bestimmungen über die Reifeprüfungen stellen an Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen genau bis in den Wortlaut hinein übereinstimmende Anforderungen hinsichtlich des deutschen Aufsatzes, worin sich doch mittelbar das Anerkenntnis der Gleichwertigkeit der drei Schularten für den Zweck der Er-

langung einer allgemeinen Bildung ausspricht. Bildet der deutsche Aufsatz die mafsgebende Probe für die Leistungsfähigkeit einer Anstalt, so wird dafür gesorgt sein, dafs die Beschäftigung mit dem, was die Schule zu einer deutschen macht, die Vertrautmachung mit dem Geistesgehalt unseres Volkstums, mit Sprache, Sitte, Glauben, Schrifttum, Wohnstätte, Arbeitsthätigkeit und Geschichte, sich als Hauptader durch den ganzen Lehrbetrieb einer jeden Schule hindurchzieht. Hierin liegt das Einheitliche und Verbindende für alle Schulen Deutschlands. Daneben kann und mufs Mannigfaltigkeit herrschen. Wird für den Ausweis über die Reife nichts weiter gefordert als der deutsche Aufsatz, so bekommt jede Schule ein weit gröfseres Mafs von Freiheit in der Einrichtung ihres Lehrplans. Es können dann die verschiedenen Richtungen zu ihrem Recht kommen, die heute um den Besitz der Schule kämpfen. Das altklassische Gymnasium braucht nicht mehr angefochten zu werden, es kann sich sogar noch humanistischer zurückbilden, wäre auch in beiderlei Spielarten, einem vorzugsweise lateinisch und einem vorzugsweise griechisch angelegten, sehr wohl möglich. Ebenso würde damit freierer Platz geschaffen für Anstalten auf der Grundlage der modernen Bildung. Auch unter ihnen könnten wieder einige die eine oder die andere Seite noch besonders pflegen, die mathematisch-naturwissenschaftliche, die technische oder die neusprachliche. Solche mehr spezialistisch gearteten Schulen würden allerdings nur in grofsen Städten und aufserdem nur noch in Verbindung mit Alumnaten gedeihen können; im übrigen ist das Bedürfnis nach Lehranstalten am verbreitetsten, welche zu jeder Art höherer Berufsthätigkeit hinaufgeleiten, also nach einer sechs- und einer neunklassigen Gesamtschule mit Verzweigungssystem.

Alle Anstalten, gleichviel welcher Richtung, können nach Erlösung von der jetzigen Examenplage ihre Schüler tiefer in die Sachkenntnis der behandelten Gebiete einführen, während das bestehende Reglement einer formalistischen Behandlungsweise, wenn auch ungewollt, Vorschub leistet. Der Vorteil käme hierbei nicht nur den Sachgegenständen zu gute, sondern nicht minder den Sprachen. So erst kann der Unterricht in den alten Sprachen zu einer wirklichen Altertumskunde sich erweitern, und so erst das Wesen französischen und englischen Lebens aus den Schriftwerken beider Völker zum rechten Bewufstsein gebracht werden. Sachkenntnis giebt aber erst Urteil, dialektische Fertigkeit allein thuts nicht. Der durch Dampf und Elektricität hervorgerufene Umschwung in allen Gewerbs- und Verkehrsverhältnissen, die daraus entsprungenen grofsen sozialrefomaterischen Aufgaben, und der hoch gesteigerte politische, wirtschaftliche und geistige Wettkampf der Nationen, dies alles hat uns das Bedürfnis nach einem viel reicheren als dem bisherigen Mafse von Sachkenntnis in den Bereichen der Natur und Menschenwelt immer fühlbarer gemacht. Die Gesellschaftswissenschaft in ihren verschiedenen Teilen, so die Verfassungskunde und Volkswirtschaft, verlangt neben der Naturwissenschaft immer gebieterischer eine eingehendere Berücksichti-

gung auch im Schulunterricht. Das vornehmste Kapital der menschlichen Arbeitsthätigkeit, die Gesundheit des Leibes und der Seele, bedarf einer erhöhten Fürsorge. Mit zwei wöchentlichen Turnstunden ist für die Leibesübungen von seiten der Schule nicht genug geschehen. Die Pflege der Jugendspiele mufs hinzutreten. Die volle Durchführung der Wehrhaftigkeit aller wehrfähigen Deutschen, welche die Lage des Vaterlandes erheischt, kann in einer soldatischen Vorbildung der Jugend eine sehr wirksame und vielleicht unentbehrliche Unterstützung gewinnen. Die bei den Gebildeten so vielfach mangelnde Handgeschicklichkeit macht die Aufnahme des Handarbeitsunterrichts erwünscht; Gesichtspunkte höherer Art wirken hierbei noch stärker ein. Der vorhandene Schatz an idealen Gütern mahnt zu einer ausgiebigeren Verwertung für Herzens- und Gemütsbildung. Alles in allem, die Schule mufs und kann auf dem angegebenen Wege breiteren Raum gewinnen, um Charaktere zu erziehen.

Eine Voraussetzung für die den Einzelfächern auf der Oberstufe zugedachte Befreiung von einer examenmäfsigen Rechenschaftslegung ist allerdings die Ableistung einer Prüfung nach zurückgelegter Mittelstufe in den für das Wissen des Gebildeten grundlegenden Gegenständen. Auch sie brauchte jedoch nur eine schriftliche zu sein und könnte es mit dem deutschen Aufsatz, dem Herübersetzen aus Einer Fremdsprache und einer mathematischen Arbeit genug sein lassen. Vom Bestehen dieser Prüfung hängt der Erwerb des Zeugnisses zum einjährigen Dienst und der Übergang auf die Oberstufe ab. Ist eine solche Prüfung am Schlufs des sechsten Schuljahres auf jeder höheren Lehranstalt von jedem Schüler abzuleisten, so fällt damit die bisher zu Ungunsten der Höheren Bürgerschule hinsichtlich des Erwerbs des Dienstzeugnisses bestehende Ungleichheit und damit ein wesentlicher Grund ihrer geringeren Anziehungskraft fort. Liegt nun aufserdem künftig, nach bestandener Schlufsprüfung, der Weg von der Höheren Bürgerschule zu einer Oberstufe verwandter Art und von da nach Fortfall des Gymnasialmonopols zu allen höheren Berufsarten offen, so wird die Höhere Bürgerschule, das Schmerzenskind von heute, bald aufs fröhlichste gedeihen.

Zwei etwaigen Bedenken hinsichtlich der Beschränkung der Reifeprüfung auf den deutschen Aufsatz ist noch zu begegnen. Erstens: sollte die geplante Erleichterung nicht ein gefährliches Geschenk für den Schüler sein, wenn sein Schicksal nunmehr von Einer Karte abhängt? und zweitens: wo bleibt in manchen Fällen das Latein? Von dem Ausfall des Prüfungsaufsatzes allein soll das Schicksal des Schülers ebensowenig abhängig gemacht werden, wie gegenwärtig von dem Prüfungsergebnis allein, es sollen vielmehr die voraufgegangenen Leistungen im Deutschen gerade so wie jetzt mit ins Gewicht fallen. Betreffs des Latein aber wird die dem ganzen Reformgedanken zu Grunde liegende Unterscheidung zwischen dem inneren Bildungsgehalt eines Gegenstandes und seinem Nutzungswert für andere Zwecke ihre Anwendung finden müssen. Das Mafs von Lateinkenntnis, auf welches die Universität bei

ihren Besuchern rechnen mufs, tritt erheblich zurück hinter das Ausmafs, welches dem Latein gegeben werden mufs, wo es einen Hauptlehrgegenstand auf einer Schule bildet. Auch wer auf der Unter- und Mittelstufe kein Latein getrieben hat, wird für seinen Bedarf auf der Universität dies noch hinlänglich auf der Oberstufe nachholen können. Gelegenheit dazu mufs nur überall geboten werden. Die Forderung einer Bescheinigung darüber im Abgangszeugnis wird man der Universität zugestehen dürfen.

Endlich bedarf die Frage noch der Beantwortung: wer soll über die Art der Einrichtung einer Lehranstalt zu bestimmen haben? Nun diejenigen, welche die Leistungen für sie aufbringen, die materiellen und die geistigen, der Staat, die Gemeinde, die Väter, die Lehrer. Hierbei empfiehlt sich die Bildung eines Beirats nach bewährtem badischen Muster.

Regierungsseitig kennzeichnet sich das Jahr 1889 als Programmjahr, insofern das bedeutsamste Geschehnis in demselben die Rede des preufsischen Kultusministers im Abgeordnetenhause vom 6. März war, in welcher derselbe die Absichten der Unterrichtsverwaltung dahin zusammenfafste: „Die Herstellung eines richtigeren Verhältnisses der höheren Bildungsanstalten zur Einwohnerzahl, eine Minderung der Anstalten, eine Erschwerung von Neugründungen, eine Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer namentlich zu Ungunsten der lateintreibenden, insbesondere gymnasialen höheren Anstalten, ferner den Ausbau der Lehrpläne, die Besserung der Methode, den Versuch, nach der Untersekunda einen Abschnitt zu finden; ferner eine bessere Ausbildung der Lehrer und endlich unermüdlich fortzufahren in der Hebung der Körperpflege."

Sachsen und *Bayern* haben nun auch ihren *Wiese-Kübler* bekommen. Für Sachsen hat Referendar Philipp, für Bayern der derzeitige Vorstand der Königl. Lateinschule zu Miltenberg J. Füger sich der Bearbeitung unterzogen. Unter den Abweichungen von den preufsischen Ordnungen heben wir hervor: Sachsen besitzt bereits seit dem 22. August 1876 ein Gesetz über die Gymnasien, Realschulen und Seminare, Bayern verlangt von seinen Studenten keinen Aufenthalt auf den Hochschulen des eigenen Landes, dagegen von seinen Neuphilologen das Gymnasialzeugnis. Aufserdem berichtigen wir einen seiner Zeit von uns (*Jb.* II A 44) aus der Leipziger Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands (1887 S. 357) herübergenommenen Irrtum: Das Reifezeugnis eines Realgymnasiums des Deutschen Reichs berechtigt in Sachsen nicht nur, wie dort gesagt, zur Staatsprüfung für Mathematik und Naturwissenschaften als Hauptfächer, sondern ebensowohl, übereinstimmend mit Preufsen, für die fremden neueren Sprachen.

Einen Überblick und Betrachtungen über *Das Unterrichtswesen und die Erziehungsideale des spanischen Amerika* giebt Fräulein B. von der Lage. Alles ist noch im Werden, dem Umrifs nach sei jedoch das Ziel schon zu erkennen, „die Erziehung zu Menschen und Bürgern". Der Missionar G. Morgenroth führt uns in einer Darstellung des *Unterrichts-*

wesens in China insbesondere das dortige System der staatlichen Prüfungen vor. Das davon entworfene Bild kann in Europa als Spiegel gute Dienste leisten.

II. Lehrverfassung.

1. Gesamtverfassung.

Am 4. April 1889 bildete sich in Berlin unter Leitung von Dr. F. Lange, Redakteur der „Täglichen Rundschau", und Th. Peters, Generalsekretär des „Vereines deutscher Ingenieure" beides bisherigen Mitgliedern des von der „Deutschen akademischen Vereinigung" niedergesetzten „Geschäftsausschusses für Deutsche Schulreform" ein *Verein für Schulreform.* Am 15. April entstand unter dem Namen *Die Neue Deutsche Schule* der *Allgemeine Deutsche Verein für Schulreform* unter dem Vorsitz von Professor Preyer. Der Verein bildet eine Abteilung der „Deutschen akademischen Vereinigung", an deren Spitze Sanitätsrat Dr. K. Küster steht. Der sachliche Grund für das Auseinandergehen der bisher zusammen zur „Deutschen akademischen Vereinigung" stehenden Reformfreunde lag darin, dafs die Gründer der „Neuen Deutschen Schule" ihren Bestrebungen einen weiteren Umfang geben wollten, als die anderen.

Die „Satzungen" bezeichnen als Ziele der *Neuen deutschen Schule*: 1. Einheitliche Vorbildung für die höheren Schulen; 2. Erhebung des Deutschen zum Mittelpunkt des Unterrichts; 3. Bessere Schulhygiene und gröfsere Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Jugend. 4. Gleichberechtigung der Realanstalten und Gymnasien als nächste Vorbedingung für eine durchgreifende Schulreform; 5. Bessere Vorbildung der Studierenden für ihren späteren Erzieher- und Lehrerberuf; 6. Vereinfachung des Prüfungswesens; 7. Gröfsere Beteiligung der Eltern an den Pflichten und Rechten der Erziehung; 8. Einigung aller Schulreformbestrebungen; 9. Eine selbständigere Unterrichtsverwaltung unter stärkerer Heranziehung von Fachmännern; 10. Ein Unterrichtsgesetz. In seiner ernst und würdig gehaltenen Eröffnungsrede gab Preyer nähere Erläuterungen zu den aufgestellten Sätzen. Nur der erste Punkt, der bei seiner undeutlichen Fassung am meisten einer näheren Beleuchtung bedurft hätte, wurde dabei übergangen. Von seinem Eigensten steuerte P. am meisten zu 3 und 5 bei. „Die Knochen und Muskeln und die Sinnesorgane der Knaben und Mädchen werden im allgemeinen im Vergleiche zum Gehirn in den Schulen zu wenig in ihrer Ausbildung begünstigt." „Jeder Student mufs Gelegenheit haben, Vorlesungen zu hören über die Beschaffenheit des Körpers und Geistes derjenigen, welche er später als Lehrer und Erzieher zu Menschen im vollen Wortsinne ausbilden soll." Die Pädagogik ist „angewandte Physiologie und angewandte empirische Psychologie". Eine Auflösung der

humanistischen Gymnasien will er nicht, nur ihr Monopol soll aufhören; Anstalten, welche die moderne „auf naturwissenschaftlicher Grundlage erwachsene Bildung“ pflegen, müssen Gleichberechtigung mit ihnen erlangen. Hinsichtlich der Grundlage des Lehrgangs macht sich bei P. ein gewisses Schwanken zwischen Naturwissenschaft und Deutsch geltend; der Physiologe liegt da noch etwas mit dem Vorsitzenden der „Neuen Deutschen Schule“ im Streit. Der erstere verleugnet sich auch darin nicht, dafs er nicht ungern einen Mediziner an der Spitze des künftigen „Unterrichtsministeriums“ sehen würde. Der ziemlich allgemein bei allen über Schulsachen sprechenden Nichtfachmännern sich äufsernde Mangel, dafs sie nicht bekannt genug sind mit dem Schulbetrieb der Gegenwart und hauptsächlich von Erinnerungen an die eigene Schulzeit zehren, ist auch in P.'s Eröffnungsrede zu spüren, doch tritt er hier nicht zu störend hervor. Die *Neue Deutsche Schule* hat sich unter dem gleichen Namen eine *Monatsschrift* geschaffen, deren Herausgabe Dr. H. Göring leitet. Göring giebt darin ein Bild von seiner „Deutschen Schule“ der Zukunft, zunächst in der Form einer „Privatanstalt mit Internat“. Bildungsziel: „die Kultur unseres Zeitalters in einheitlicher Gestalt der Jugend zu übermitteln“. Bildungsgang: Teilung in drei Strecken: 1. vom 6.—14., 2. vom 14.—16., 3. vom 16.—20. Lebensjahr. Auf der ersten Strecke wird die Kulturstufe des Ackerbaus und Handwerks durchlaufen, auf der zweiten die des Handels, auf der dritten die der „höheren Bildung als letzte Abstufung der Gesamtkultur“. Gegenstand der Bildung ist der ganze Mensch nach seiner leiblichen und geistigen Seite und wiederum nach seiner sittlichen wie seiner intellektuellen Natur. Unter den Bildungsmitteln nimmt der theoretische Unterricht nur einen Teil ein, daneben tritt die unmittelbare Vorführung der Natur und der menschlichen Arbeitsthätigkeit. Häufige Ausflüge und auch gemeinsame gröfsere Reisen mit den älteren Zöglingen, selbst in fremde Länder, werden hierzu in Aussicht genommen. In eigenen Arbeiten haben die Schüler das Gesehene und Gelernte zu verwerten. Die Leibesübungen durchmessen den ganzen Kreis, auch Segeln, Rudern, Radfahren und Reiten fehlen nicht. Eine bevorzugte Stelle nehmen hierbei die Militärübungen ein. Im Unterricht im engeren Sinne steht Religion voran, es folgt Naturwissenschaft und Mathematik, im geschichtlich-sprachlichen Bereich nimmt Deutsch den Ehrenplatz ein, Englisch, mit dem begonnen wird, und Französisch werden praktisch betrieben, Italienisch fakultativ in den letzten zwei Jahren bis zur Sicherheit im Sprechen; Griechisch und Lateinisch ist nur für künftige Theologen und Philologen vorgesehen, ersteres vier, letzteres drei Jahre lang, bis zum Verständnis der Odyssee und des Livius. — Die Richtung, in der G. das Bildungsziel sucht, wird gewifs nach dem Sinne vieler sein. Aber das Ziel ist zu weit und zu hoch gesteckt. Ist auch das Institut „zunächst“ nur für „Söhne aus den Familien höherer Stände“ bestimmt, so werden doch, da es „zunächst“ Privatinstitut sein soll, an den Geldbeutel der Väter ganz ideale Anforderungen gestellt, von der etwaigen späteren Inanspruch-

nahme des Staatssäckels ganz zu geschweigen. Sodann werden ganz ideale Lehrer und ganz ideale Schüler vorausgesetzt. Auch „vorbildliche Gestalt“ sollen die Lehrer haben, und bei den Schülern der „Deutschen Schule“ müssen, so sagt G., Vergehen gegen Wahrhaftigkeit und Pflichttreue als Ausnahme gelten. Wo nur die Zeit allein zu all den kaleidoskopartig wechselnden Beschäftigungen und Unternehmungen hergenommen werden soll, ist nicht erfindlich, von der Ermöglichung ruhiger Sammlung und der Gewöhnung an tiefere Verarbeitung gar nicht erst zu reden. Es fehlt eben an weiser Beschränkung. Der leitende Gedanke von dem wiederholenden Durchlaufen der verschiedenen Kulturstufen führt zur Künstelei, wenn man, wie hier geschehen, ganze Lehrkurse danach abteilen will, sein richtiger Kern beschränkt sich doch nur darauf, dafs in dem Gegenwärtigen das Frühere mitenthalten ist und der hierbei wirksam gewesene geschichtliche Bildungsprozefs der Jugend zum Verständnis gebracht werden mufs. Die erziehliche Seite des Plans leidet an dem Grundschaden, dafs der Zögling dem Elternhaus grundsätzlich entzogen und einem Internat überwiesen wird, das füglich doch nur als ein Notbehelf an Stelle des Elternhauses angesehen werden kann. So hart auch G. über Basedow urteilt, so zeigt sich doch — und hierin möchte sich das Gesetz von der Abstofsung des Gleichen geltend machen — sehr viel Verwandtes an seinem Institut mit dem Philanthropin, übertragen jedoch aus dem weltbürgerlich-freigeistigen Wesen jener Zeit in das vaterländisch-religiöse Empfinden der unseren.

Auf Vervollkommnung des Gymnasiums beziehen sich die Wünsche eines anderen Vorstandsmitgliedes der „Neuen Deutschen Schule“, des Gymnasialdirektors und Landtagsabgeordneten K. Schmelzer. Hier spricht überall der Fachmann. Gröfsere Freiheit und gröfsere Freudigkeit in der Schularbeit bei Lehrenden und bei Lernenden, das ist es, worauf er sein Absehn besonders gerichtet hält. Im Lehrplan soll dem Leiter der Schule mehr Freiheit gewährt werden, die behördlichen Bestimmungen könnten sich auf die Feststellung der Zielleistungen beschränken. Ob z. B. der fremdsprachliche Unterricht mit Latein oder mit Französisch zu beginnen habe, brauchte nicht Gegenstand einer alle Schulen gleichmäfsig bindenden Vorschrift zu sein. Den Schülern fehle es heutzutage bei der Menge der Lehrstunden und der Hausaufgaben an freier Zeit zu eigener Beschäftigung, und damit werde der Selbsttrieb, das Erwachen der Lust zu selbständigem Forschen niedergehalten. Statt der 77 Lateinstunden genügten 29, das viele Hinübersetzen sei zwecklos, schädige oft das Deutsch und die Achtsamkeit auf den Inhalt, der lateinische Aufsatz habe sich überlebt. Auch Mathematik lasse eine Einschränkung der Stundenzahl zu. Das Griechische verdiene es, durch den Hebel des Neugriechischen neubelebt zu werden; die Einführung der neugriechischen Aussprache und einer Stunde Neugriechisch in Prima wird zu dem Zweck gewünscht. Wäre es nicht noch viel richtiger, möchte der Berichterstatter fragen, den Vorteil, dafs Griechisch wieder

lebende Kultursprache ist, in vollem Mafse auszunutzen und den ganzen Unterricht im Griechischen mit dem Neugriechischen zu beginnen und hierin zunächst eine gewisse Geläufigkeit auf dem Wege der „natürlichen Methode“ zu sichern? Mit der Absetzung des Zeichnens vom Lehrplan steht S. vereinzelt da. Entsprechend seiner Grundauffassung erklärt er sich gegen die Einheits-Schulvereins-Schule und für Gleichberechtigung der drei neunklassigen Schularten. Zur Erhöhung der Freudigkeit im Lehramt werde es dienen, wenn man die Lehrer entlaste, wozu namentlich auch eine Verringerung der durch das unendliche Schreibwerk der Schüler verursachten unendlichen Korrekturen gehören müfste, und wenn man sie den anderen Beamten gleicher Vorbildung gleichstellte.

Der *Verein für Schulreform* begrenzt seine Wirksamkeit zunächst auf das Ziel der Herstellung einer einheitlichen Mittelschule. „Die ersten sechs Jahreskurse der jetzigen neunklassigen Schulen (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) erhalten fortan den gleichen Lehrplan und werden zu selbständigen Mittelschulen zusammengefafst, während die drei letzten Jahreskurse (von Ober-Sekunda bis Ober-Prima) etwa unter demselben Namen als Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen getrennt fortbestehen und die Reife für die Universität wie für die technischen Hochschulen verleihen“. Behufs Vorbereitung auf die Oberschule soll in den Lehrplan der Mittelschule eine „rechtzeitige Einschiebung von fakultativem Unterricht in Latein, Griechisch oder Realfächern“ stattfinden. Damit wird nun allerdings wieder ein Keil in den auf „möglichst in sich abgerundete Bildung“ berechneten Lehrplan der Mittelschule eingeschoben.

Die gleiche Losung wie der Berliner Verein für Schulreform hat auch der im Berichtsjahr in München ins Leben gerufene *Verein für Schulreform in Bayern* auf seine Fahne geschrieben.

Die in den letzten Jahren besorgniserregend hoch gegangene Überfüllung der gelehrten Berufsfächer und die dadurch brennend gewordene Frage nach den Ursachen und Mitteln der Abhülfe hat eine grofse Reihe von Schriften zu Tage gefördert, darunter 76 als Bewerberinnen um den vom „Allgemeinen Deutschen Realschulmännerverein“ für die beste Beantwortung ausgesetzten Preis. Es liegen uns von selbständigen Broschüren über den Gegenstand vor die beiden Preisschriften von Fr. Pietzker und von P. Treutlein, die vom Preisgericht als beachtenswert empfohlenen Arbeiten von Gercken und von O. Perthes, eine ebenfalls eingesandt gewesene von O. Kuntzemüller, und zwei, welche keine Beziehung zu der Preisfrage erkennen lassen, von H. Matzat und von H. Keferstein. Das Schwergewicht in den Darlegungen aller liegt in der Untersuchung des Anteils, welchen die Schulverfassung an dem Übel trägt, und wie dem abzuhelfen sei. Die allgemeineren in der ganzen Gesellschaftsverfassung und wirtschaftlichen Lage enthaltenen Ursachen der Überfüllung zählt am vollständigsten Keferstein auf. Pietzker und Treutlein heben unter den Ursachen die höhere gesellschaftliche Einschätzung der Studierten und die gesichertere ökonomische Lage des Staatsbeamten hervor. Sehr förderlich

ist ein Beitrag, den die **Dortmunder Handelskammer** von der wirtschaftlichen Seite her zur Frage beigesteuert hat. Es wird in dem Jahresbericht der Kammer auf die Umwandlungen zurückgegangen, welche die Gründung des Reiches in unserem ganzen Erwerbsleben zur Folge gehabt hat. Der allgemeine Aufschwung des nationalen Geistes hat die geschäftliche Unternehmungslust gesteigert und, wenn auch durch Krisen eine Unterbrechung eintrat, zu einer beträchtlichen Vermehrung des Gesamtwohlstandes geführt. Doch ist hierbei eine Verschiebung des Besitzes zu Gunsten des grofsen Kapitals und zu Ungunsten der Vermögenslage des Mittelstandes eingetreten. So viel von den Ausführungen der Dortmunder Handelskammer. Nimmt man zu der Vermehrung der gröfseren Vermögen die bedeutend gestiegene Anziehungskraft hinzu, welche der höhere Verwaltungsdienst seit der Gründung des Reiches ausgeübt hat, und trägt aufserdem der Freigabe der Advokatur Rechnung, so erklärt sich zunächst der aufserordentliche Andrang zur juristischen Laufbahn. Auf der anderen Seite haben die Schwierigkeiten, mit denen der Mittelstand im Geschäftsleben zu kämpfen gehabt hat, der Neigung in diesen Kreisen Vorschub geleistet, die Söhne in den sicheren Hafen einer Beamtenstellung übergehen zu lassen. Bei der Medizin kommt der hohe Ruhm, den die Meister dieser Wissenschaft ihr verliehen haben, und daneben auch die Unzugänglichkeit der höheren Staatsämter für die Juden in Betracht. Der allgemeinste und entscheidendste Grund für die Überfüllung der allermeisten höheren Laufbahnen, nicht nur der gelehrten, liegt aber doch in Verbindung mit der im allgemeinen eingetretenen Hebung des Wohlstandes in dem Umstand, dafs das Reich in den zwanzig Jahren seines Bestehens um etwa 8 Millionen an Einwohnerzahl zugenommen hat. Doch hat das Gesetz von Angebot und Nachfrage auch auf die Überfüllung in den gelehrten Berufen seine Wirkung schon wieder ausgeübt, indem in der allerletzten Zeit ein gewisses Nachlassen des Andrangs eingetreten ist.

Am tiefsten und vollständigsten organisatorisch erfafst und durchgebildet ist der Schulreformplan **Matzats**, des durch seine „Methodik des geographischen Unterrichts (Berlin 1885, Parey)“ so vorteilhaft bekannten Direktors der Landwirtschaftsschule zu Weilburg a. d. Lahn. M. geht von dem Grundgedanken aus, dafs die Schule nicht ausschliefslich ein allgemeines Bildungsideal verfolgen dürfe, sondern zugleich für die Hinleitung des Sinnes ihrer Schüler zu dem Gedankenkreis des späteren Berufslebens Sorge tragen müsse und daher „den Fächern der allgemeinen Bildung nicht die gesamte Stundenzahl zuweisen, sondern eine Anzahl Stunden für Fachunterricht übrig zu lassen“ habe. So gelangt er zu dem System der Unterscheidung von Fächern für alle Schüler und Fächern für die einzelnen Abteilungen, in die die Schüler je nach ihrer künftigen Bestimmung sich sondern. Innerhalb der für alle Schüler bestimmten Lehrgegenstände allgemein bildender Art unterscheidet M. zwischen einem Minimum und Maximum der Stundenzahl. deren ersteres die Aufsichtsbehörde vor-

schreiben, während bis zum letzteren hin den einzelnen Schulen Spielraum gelassen werden soll. Mittelschule und Oberschule werden streng auseinandergehalten, erstere umfafst 6, letztere 3 Schuljahre. Der Übergang von der Mittelschule zur Oberschule ist an das Bestehen einer in aller Form abzuleistenden Prüfung geknüpft. Ebenso kann das Dienstzeugnis nur durch eine solche Prüfung am Schlufs des Mittelschullehrgangs erworben werden. Auf der Mittelschule setzt der Fachunterricht in der zweitobersten Klasse ein und führt für die ihm zugehörigen Lehrstunden zu einer Gliederung in Abteilungen für Landwirtschaft, Gewerbe, Handel und Wissenschaft (Latein). In der dritten und vierten Klasse von unten steht Latein und Französisch zur Wahl. Auf der Oberschule ist den Schülern ein gröfseres Mafs von Wahlfreiheit gewährt. Allgemein obligatorische Fächer sind: Turnen, Gesang, Religion, Deutsch und Geschichte, Physik, Mathematik; Griechisch ist obligatorisch für künftiges Universitätsstudium, Latein dagegen fakultativ. Da von den 350 preufsischen Städten mit höheren Schulen 247 nur je Eine besitzen und in anderen 44 Fällen Gymnasium und Realanstalt kombiniert sind, so empfiehlt M. als Ersatz eine „Gesamtschule“ nach seinem Verzweigungssystem, Mittelschule allein, oder nach Bedarf Mittel- und Oberschule. Über die allgemeine Gestaltung des Lehrplans der sechsklassigen Schulen erhalten die Gemeinden das Recht mitzubestimmen. Eine als Stimmungszeichen sehr bemerkenswerte Beigabe hat die Matzatsche Schrift durch eine Vorrede des vortragenden Rats im Landwirtschaftsministerium H. Thiel erhalten. Dafs in 160 preufsischen Städten keine andere höhere Schule sich findet als ein Gymnasium (130) oder ein Progymnasium (30), erklärt Thiel für ein „Unglück für die Schule und einen grofsen Teil der Schüler“. Eine Reform sei unabweisbar, „denn die jetzigen Zustände können doch nur dem als haltbar erscheinen, welcher den frivolen Mut hat, die verkrüppelte geistige Ausbildung der Mehrzahl der vorzeitig abgehenden Gymnasiasten für notwendig zu erklären, nur damit die Gymnasien in ihrer jetzigen Verfassung erhalten werden können“. Matzats Plan empfiehlt Thiel der allgemeinen Beachtung, insbesondere wegen der demselben eigenen Anpassungsfähigkeit an die Vielgestaltigkeit der Bedürfnisse und wegen der von seinem Urheber darin angestrebten Versöhnung der „Anforderungen des Erwerbslebens mit den Idealen des deutschen Geistes“. Die in der Sachlage enthaltene Berechtigung der leitenden Gedanken Matzats anerkennend, verzichten wir hier auf jede Kritik im einzelnen und wünschen, dafs dazu möglichst bald in der Praxis sich die Gelegenheit bieten möge.

Auch die nächstfolgenden vier Verfasser der in Rede stehenden Schriftengruppe stimmen darin überein, dafs es vornehmlich darauf ankomme, eine bessere Wertschätzung der praktischen Berufsarten zur allgemeinen Geltung in den höheren Schichten zu bringen.

Die Schulreformvorschläge von Pietzker und von Treutlein sind umrifsartiger gehalten. Pietzker ist für eine allgemeine einheitliche sechsklassige

Mittelschule „mit in sich abgeschlossener praktischer Bildung“, aber mit Latein, und für zwei parallele Oberschulen, eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine sprachlich-historische. Sein Hauptabsehn ist darauf gerichtet, im Gegensatz zu der heutigen Anerziehung der Gewöhnung an „Schreibtischarbeit“ die Erzeugung einer gewissen Empfänglichkeit für die „aus dem praktischen Leben zu gewinnenden Eindrücke“ zu verbreiten. Treutlein will eine „Einheitsschule“ mit „Zwischenziel“, d. h. mit Scheidung in eine untere 5- oder 6 klassige und eine obere Stufe. Alte Sprachen bleiben der Oberstufe vorbehalten, wo eine „teilweise Gabelung des Unterrichtes“ stattfindet. Latein ist gemeinsames Fach, Griechisch nur für einen Teil der Schüler bestimmt und auch von diesen nicht notwendig zu erfordern. Für Gymnasien geschehe zu viel, für Fachschulen zu wenig.

Gercken und Perthes kämpfen ebenfalls für die Vermehrung der Realanstalten und die Verminderung der Gymnasien, deren Bevorzugung im Aufwand von Geldmitteln und in dem Besitz von Berechtigungen aufhören müsse. Beiden ist es darum zu thun, die Höhere Bürgerschule überall lebensfähig zu machen, wobei insbesondere G. die Notwendigkeit betont, die Versetzbarkeit nach OII an allen Schulen von einer strengen Prüfung abhängig zu machen, während P. „die Anbahnung eines (mittelbaren) Anschlusses von der H. Bgsch. an die Universität“ zuvörderst hervorhebt. P. sieht aufserdem eine Aufhülfe für die Fachschulen darin, dafs ihren Schülern hervorragende Leistungen in den Fachgegenständen für einen Ausfall an Allgemeinbildung beim Dienstzeugnis in Anrechnung gebracht werden.

Keferstein legt den Nachdruck auf zwei von seinen mancherlei Ratschlägen, nämlich „Beseitigung der Progymnasien und Vorklassen der Gymnasien und Realgymnasien“ und Abhängigmachung des Dienstzeugnisses von der Reifeprüfung am Schulziel. Ersteres würde, wenn angängig, wenig helfen, letzteres das Übel verschlimmern, indem dann des Dienstzeugnisses wegen eine noch gröfsere Menge Schüler als jetzt in den Obersekunden und Primen der Gymnasien verharren würden.

Kuntzemüller verspricht sich den gewünschten Erfolg von einem Umbau der Lehrverfassung, wonach alle Knaben bis zum vollendeten 12. Lebensjahre vereint zusammenbleiben und von Fremdsprachen nur Französisch gelehrt wird, auf welchem Unterbau dann eine Mittelschule einerseits und eine Oberschule mit Wahl zwischen Griechisch und Englisch anderseits zu stehen kommen. Der Stützpunkt für das Ganze, die Annahme, die Geistesrichtung der Knaben lasse sich mit dem 12. Jahre genügend deutlich erkennen, erscheint doch nicht fest genug.

Im *CO.* bespricht L. Freytag die Mittel der Abwehr gegen die Überfüllung der gelehrten Fächer. „Nichts durchgreifendes, aber doch etwas“ können Staat und Schule dagegen thun. Der Staat: Gleichberechtigung aller höheren Schulen mit gleicher Kursusdauer, hernach Umwandlung von 9- in 6 klassige Anstalten, drittens Zusammenlegung der zahlreichen Hunger-

beneficien in wenigere auskömmliche, die dem wirklichen Talent vorbehalten bleiben. Die Schule: Ratschläge an die Eltern, Strenge bei Aufnahme und Versetzung. Die anderweitig empfohlene Aufhebung der Vorschulen hält F. für die grofsstädtischen Verhältnisse in Norddeutschland für unthunlich.

Wie in Bayern, so regt sich auch in *Württemberg* das Verlangen nach einem einheitlichen Bau der Unter- und Mittelstufe. Hartranft empfiehlt einen einheitlichen Unterbau bis zum 14. oder 15. Jahre mit Latein als Hauptsprache. Die Oberschule soll einen starken gemeinsamen Stamm und von ihm ausgehend je einen humanistischen und einen realistischen Zweig erhalten, jener mit 12 Std. Latein und 4 Std. Griechisch, dieser mit 12 Std. Mathematik und 4 Std. Englisch ausgestattet. Im besonderen beschäftigen ihn die kleinen zweiklassigen württembergischen Lateinschulen und die kombinierten dreiklassigen Reallateinschulen. Jene sollen wie diese dreiklassig und latinistisch-realistisch eingerichtet werden, ebenfalls mit Anwendung des Verzweigungssystems.

Desgleichen zählt in *Österreich* der Gedanke einer Vereinheitlichung der Unter- und Mittelstufe, also der einheitlichen Mittelschule nach unserer Bezeichnungsweise, Freunde. Für sie trat der k. k. Landesschulinspektor J. Zindler in einem im Verein „Innerösterreichische Mittelschule“ gehaltenen Vortrag ein. Die Einheitsschule soll die 4 unteren Klassen, das Obergymnasium und die Oberrealschule die 4 oberen Klassen umfassen. Die Einheitsschule lehrt Latein, das Gymnasium aufserdem Griechisch, die Oberrealschule Französisch und kann statt Latein in den obersten Klassen auch Italienisch oder Englisch auf ihren Lehrplan setzen. Das Reifezeugnis beider Arten der Oberschule gewährt die gleichen Berechtigungen. Es würde, so bemerkt er, der Eintritt von ehemaligen Oberrealschülern in den Stand der Verwaltungsbeamten und Richter die jetzt über den häufig bei ihnen anzutreffenden Mangel an technischer Sachkunde erhobenen Klagen aufhören machen.

In einer mit viel praktischem Verstand geschriebenen und an treffenden Bemerkungen reichen Broschüre, die freilich grofsenteils nur aphoristisch gehalten ist, bietet F. Zródłowski, Professor der Rechte in Lemberg, einen vollständig modern gerichteten Schulreformplan. Der „Studiengang für die deutschen Mittelschulen“ (österr.) ist ein einheitlicher. Mit den alten Sprachen ist er nicht sehr beschwert, wohl aber mit Sprachen überhaupt, die bis zu 5 (!) in VIII anwachsen: Französisch, Italienisch, Englisch, Latein und Griechisch. Ohne 2 Std. Turnen und einschliefslich 2 Std. Stenographie kommen denn auch 35 Std. in VII und VIII heraus; Gut ist die Zusammenziehung von Deutsch Geschichte und Geographie, laienhaft die Verbannung aller häuslichen Arbeiten und die Bestellung von zwei Direktoren für ein und dieselbe Schule, einem humanistischen und einem realistischen. Das Abiturientenexamen soll fortfallen, die beiden Direktoren haben dafür fleifsig zu inspizieren.

Direktor J. Huemer befürwortete im Verein „Mittelschule“ in Wien

„im Interesse der aus der Volksschule in die Mittelschule übertretenden Schüler, dafs der Inhalt und die Darstellungsweise jener Wissensgebiete, über die sich die Aufnahmeprüfung in die erste Klasse der Mittelschule erstreckt, in den für die Volksschule und die untersten Klassen der Mittelschule bestimmten Lehrbüchern in allen wesentlichen Punkten übereinstimmen, beziehungsweise dafs die zwischen einzelnen Lehrbüchern der bezeichneten Art dermalen bestehenden Widersprüche beseitigt werden".

Aus dem Streit zwischen Klinghardt und Uhlig über den Wert der *schwedischen Schuleinrichtungen* bleibt der Eindruck zurück, einmal dafs die Güte der schwedischen Einrichtungen noch nichts für ihre Übertragbarkeit auf Deutschland beweisen würde, denn Deutschland ist nicht Schweden, und zweitens, dafs die Schwierigkeiten, welche beim Anfangen mit einer neuen Sprache, nämlich Deutsch, sich dort fühlbar gemacht haben sollen, wiederum nichts gegen die Zulässigkeit des Anfangens mit einer neuen Sprache bei uns beweisen würden, denn bei uns wäre es nicht Deutsch, sondern Französisch oder Englisch. Dafs aber das deutsche Volk die Fühlung mit dem Altertum verliert, wenn die 10- bis 12jährigen Knaben nicht mehr Latein und Griechisch treiben, ja auch wenn es die 13- und mehrjährigen nicht mehr treiben würden, ist wohl ernstlich nicht zu besorgen; die Altertumswissenschaft wird doch wohl ebenso unabhängig von der Unterstützung dieser Knaben sein, wie die Medizin, die Rechtswissenschaft und die andern Wissenschaften eben alle, die auf der Schule nicht wie jene vertreten sind.

Die Direktoren Westfalens fafsten die Beschlüsse: „Es ist dringend wünschenswert, dafs ein englischer Nebenunterricht an Gymnasien für II und I eingerichtet werde" und „Es ist dringend wünschenswert, dafs an Realgymnasien ein Nebenunterricht im Griechischen eingerichtet werde". Mit diesen Beschlüssen ist thatsächlich eine weitere Ausgleichung zwischen Gymnasium und Realgymnasium angebahnt worden.

2. Realanstalten.

Geleitet von der Absicht, die Fähigkeit des Realgymnasiums zur Gewährung einer für die höheren Lebenszwecke angemessenen Allgemeinbildung nachzuweisen, hat Fr. Paulsen vor der „Delegierten-Versammlung des Realschulmännervereins" einen Vortrag gehalten, in welchem er nachzuweisen unternimmt, dafs die „humanistische Bildung" das Wesentlichere der Allgemeinbildung ausmacht, und dafs das Realgymnasium „humanistische Bildung" zu bieten im stande ist. Humanistische Bildung ist nach P. eine solche, welche auf sprachlich-geschichtlicher, realistische eine solche, welche auf mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundlage ruht. „Menschliche Dinge teilnehmend verstehen und auf Menschen und menschliche Angelegenheiten wohlwollend-förderlich wirken, das ist die eigentliche Aufgabe jedes Menschenlebens." P. schliefst nun, weil es im Leben haupt-

sächlich auf die Beziehungen des Menschen zum Menschen ankommt, so sei die Erkenntnis des Menschen und der Menschenwelt die vornehmste Aufgabe des Unterrichts. Da wir es nun aber wieder zunächst mit den Beziehungen untereinander innerhalb unserer eigenen Volksgemeinschaft zu thun haben, so stellt er ganz folgerichtig die Vertrautmachung unserer deutschen Jugend mit dem deutschen Volkstum wieder in den Mittelpunkt alles sprachlich-geschichtlichen Unterrichts. Da wir Deutsche jedoch nicht allein auf dem Erdball leben, sondern einem Kreise von Kulturvölkern als Glied angehören, so verlange nächst unserem eigenen Volkstum das der uns umgebenden Völker seine gebührende Beachtung. Und da unser heutiger Kulturkreis auf römischer Bildung sich auferbaut hat und noch gegenwärtig davon viel bewahrt, so sei auch die Kenntnis des Latein und seiner Litteratur gegenwärtig noch eine unabweisbare Voraussetzung „für jedes wissenschaftliche Studium“. Der Tendenz seines Themas folgend hat Paulsen in der Beurteilung von Mathematik und Naturwissenschaft fast ausschliefslich nur die Schranken hervorgehoben, welche deren Bildungswert umgeben, ihre starken Seiten aber nicht entsprechend beleuchtet.

Dies ist der Anlafs geworden zu einer Entgegnung von F. Pietzker. Der wissenschaftliche und der geistbildende Wert der Mathematik, der reinen und der angewandten, wird von ihm eingehend und eindrucksvoll dargethan. P. unterschätzt jedoch seinerseits wieder ganz erheblich die Bedeutung der sprachlich-geschichtlichen Bildungsmittel. Namentlich äufsert er sich geringschätzig über den Wert des geschichtlichen Wissens. „Die Triebfedern, die hier Herrscher und Völker in Bewegung setzen, und dort die Lebensäufserungen der Familien Müller und Schulze bestimmen“ seien ja die gleichen; verstehe man die einen, so verstehe man damit auch die andern. Und umgekehrt sei mit geschichtlichem Wissen für das Verständnis der „Verhältnisse des täglichen Lebens“ wenig gewonnen. So verschwindet für Pietzker ganz der Begriff vom Volk als einem Ganzen. Wer Anteil nehmen will an leitender Einwirkung auf das Geschick seines Volkes, der mufs den geschichtlichen Entwicklungsgang seines Volkes kennen, denn nur aus dessen ganzem Verlaufe offenbart sich die Volksseele völlig in ihrer Tiefe und Macht und hellen sich die Ziele auf, wohin die Bestimmung eines Volkes geht. Welchen grofsen Staatsmann von bleibendem Verdienst hätte es gegeben, der nicht auch ein guter Kenner der Geschichte gewesen wäre?

Im übrigen haben Paulsen und Pietzker beide eine genügende Selbstwiderlegung ihrer Darlegungen unternommen, soweit dieselben auf Einseitigkeit beruhen. Paulsen verlangt mit Recht, dafs der Unterricht der höheren Schule hinaufführe zu einem Vorbegriff von unserer philosophischen Weltanschauung. Da dieselbe aber ebensowohl auf unserm Wissen von der Natur wie auf dem von der Geschichte ruht, so mufs jemand in das wissenschaftliche Denken auf beiden Gebieten eingeweiht sein, wenn er nach beiden Seiten hin mit Verständnis der Erhebung zu

philosophischen Betrachtungen folgen soll. Paulsen selbst weist ausdrücklich auch dem naturwissenschaftlichen Lehrer die Aufgabe zu, bis zu philosophischer Höhe der Erkenntnis seine Schüler in seinem Bereich hinaufzugeleiten. Das setzt doch aber dann, soll es nicht zu hohlem Raisonnement ausarten, geübtes naturwissenschaftliches Denken bei den Schülern voraus. Aufserdem sagt Paulsen wiederum ganz mit Recht: „Öffnet verschiedene Wege, dafs verschiedene Neigung, Begabung und Studienabsicht sich freier bewegen und die Einzelnen für ihre innere Entwicklung an Freudigkeit und Selbständigkeit gewinnen mögen!“ Warum soll nun aber das „humanistische“ Realgymnasium allein ein Recht zu bestehen haben und nicht neben ihm ebenso gut ein mathematisch-naturwissenschaftlich gerichtetes ein Bedürfnis sein können? Die Enge, in die Paulsen hineingelangt ist, rührt wesentlich von der unrichtigen Fassung des Begriffes „humanistisch“ her. Humanistische Bildung heifst ursprünglich nichts anderes als die Bildung der Humanisten. Die Bildung der Humanisten war die altklassische und diese war zu jener Zeit die humane Bildung schlechtweg, die freie zu schöner Menschlichkeit im Gegensatz zu der einem Sonderzweck dienenden Fachbildung. Da nun die Gymnasien die Bildung der Humanisten, altklassische Bildung pflegen, so gilt dieselbe noch heute vielfach für die humane schlechtweg — oder wird doch dafür ausgegeben — obwohl die Welt inzwischen ihren Bildungsschatz im Verhältnis zu dem der Alten sehr bereichert hat. Und dadurch hat sich wohl Paulsen bestimmen lassen, „humanistische“ Bildung für das Realymnasium in Anspruch zu nehmen. Er hat dabei den Sinn des Humanistischen von den alten Sprachen auf das ganze Gebiet des Sprachlich-Geschichtlichen ausgedehnt. Darin liegt etwas Willkürliches, und so ist auch die Abgrenzung der die moderne Allgemeinbildung ausmachenden Bildungsstoffe nicht frei von Willkür geblieben. In der Hauptsache aber hat Paulsen seine Absicht glücklich durchgeführt, zu beweisen, dafs das Realgymnasium als Vermittlerin humaner Bildung in der Gegenwart sein gutes Recht und dazu eine Zukunft hat. Wenn Pietzker zum Erweis für das Vorhandensein einer höheren Geistesrichtung bei den „Vertretern der exakten Disciplinen“ die Frage aufwirft: wie kommt es doch, dafs sie so viel häufiger „ein dauernd lebendiges Bedürfnis der Fühlung mit der fortschreitenden Entwicklung von Kunst und Litteratur an den Tag legen“, als es umgekehrt die Philologen gegenüber dem aufserhalb ihres Bereichs Liegenden thun, so möchte dies, die Richtigkeit der Beobachtung einmal vorausgesetzt, doch grade dafür sprechen, dafs die Beschäftigung mit den Geisteswerken dem Menschen als Menschen eher volles Genüge gewähren kann, als die ausschliefsliche Beschäftigung mit den Naturgesetzen. Fürs andere, so gering Pietzker geschichtliches Studium veranschlagt, so rügt er es doch sehr scharf als einen Mangel an allgemeiner Bildung, dafs so wenige von der Geschichte der Geistesarbeit der grofsen naturwissenschaftlichen Entdecker etwas wissen. Der Wert geschichtlicher Betrachtung für die richtige Würdigung des Ge-

leisteten wird damit dann doch wieder anerkannt. Pietzker mag teilweise zu seinen Vorstöfsen gegen die Geisteswissenschaften dadurch sich angestachelt gefühlt haben, dafs er dem Begriff „Geisteswissenschaften“ den dem Sprachgebrauch widerstreitenden Sinn von Wissenschaften unterschiebt, die des Geistes würdiger sind und ein höheres Mafs von Geist verlangen. Unbefangener als Paulsen bleibt er trotzdem aber darin, dafs er neben einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Oberschule eine sprachlich-historische für notwendig erachtet.

Unter derselben Losung „Bahn frei!“ tritt Oberstudienrat C. Dillmann, der Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums, für die Berechtigung eines „mathematischen Gymnasiums“ ein. „Ohne mathematische Gymnasien erziehen wir nicht die nötige Anzahl derjenigen Männer, welche in die ganze Tiefe der unserer Zeit zu Grunde liegenden Gedanken mit Leichtigkeit und Sicherheit eindringen, sie mit philosophischem Blick erfassen und die Strebungen des Jahrhunderts, wie sie sich in der Arbeit der Gewerbe, ebenso wie in den wissenschaftlichen Errungenschaften der Naturforschungen, aber auch in den mit Elementargewalt hervorbrechenden Trieben und Begehrnissen der Arbeiterwelt kundgeben, mit Verständnis beherrschen.“

Unter den Stimmen, welche sich für und wider die Gleichberechtigung der Realgymnasien ausgesprochen haben, sind die gewichtigsten aus medizinischen Kreisen diesmal die von H. von Ziemssen in München und von Rudolf Virchow. Ersterer ist gegen die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin, letzterer für unbeschränkten Zutritt derselben zu allen akademischen Studienbereichen. Ziemssen nimmt zunächst Bezug auf die in Ärztekreisen vorhandene Abneigung, „sich auf eine niedrigere Stufe der allgemeinen Bildung herabdrücken zu lassen“. Wir wissen jedoch sattsam aus den Verhandlungen im preufsischen Landtag über die den Oberrealschulen widerfahrene Entziehung des Rechts zum Staatsbaufach vorzubereiten, wieviel das Standesbewufstsein hierbei mit in Betracht kommt, das sich dagegen sträubt, mit anderem Mafse gemessen zu werden als die Juristen. Wenn sodann Z. auf Beobachtungen der Hochschullehrer hinweist, wonach ehemalige Gymnasiasten die ehemaligen Realschüler in späteren Semestern zu überholen pflegten „in der Leichtigkeit des mathematischen Denkens wie in der Schnelligkeit der Auffassung und der Sicherheit des räumlichen Begreifens“, so können solche Beobachtungen jedenfalls an jungen von Realschulen gekommenen Medizinern noch nicht in erheblichem Umfange gemacht worden sein, da das Realschulzeugnis den Weg zum Studium der Medizin eben bislang noch nicht geöffnet hat. Auch sind es daher wohl zum wenigsten Z's. eigene Beobachtungen. Demgegenüber wirft Virchow seine vierzigjährige persönliche Erfahrung in die Wagschale, die er überdies als Berliner Professor in einem umfangreicheren Kreise von Schülern sammeln konnte. Unter diesen waren viele, die einer altklassischen Gymnasialbildung entbehrten. Nicht nur gelegentlich Realschüler, sondern auch zahlreiche

Ausländer, Engländer, Amerikaner, Japaner, junge Leute, die grofsenteils sehr Tüchtiges geleistet und mehrfach dazu gekommen seien, „dafs sie sogar selbständige Originalrichtungen einschlagen“ konnten. Und von dem bei den Gymnasialabiturienten vorauszusetzenden besonderen Vorzug der Kenntnis in den alten Sprachen bekundet Virchow, dafs dieselbe im Lauf der Zeit „eine allmählich immer weiter herabgehende“ gewesen sei. Dafs darum jedoch auch die medizinischen Leistungen geringer geworden seien, erklärt er nirgends. Gegen den obigen Beleg könnte man allenfalls einwenden, dafs Realschüler, die das Gymnasialzeugnis sich nachträglich erworben haben, denn um solche kann es sich doch bei den Studenten der Medizin hauptsächlich nur handeln, und dafs in Berlin studierende Ausländer in der Regel zu der Minderzahl der Energievolleren und Begabteren gehören, doch mit einem solchen Einwand beträte man einen sehr schwankenden Boden. Sollte nun aber die Universität auf Gymnasialbildung bestehen müssen. während es die Kriegsakademie nicht für nötig erachtet? Gewährt nicht auch die Berliner Universität allen Polytechnikern, die doch grofsenteils realistisch vorgebildet sind, das Recht zum Besuch ihrer Hörsäle? Würde das geschehen, wenn sich daraus die Notwendigkeit für die Universitätslehrer ergeben hätte, den wissenschaftlichen Ton herabzustimmen?

Im *13. Jahresbericht des Realschulmännervereins* bietet Schmeding die ganze Litteratur des Jahres über die Berechtigungsfrage. Nachzutragen wäre noch die von Professor J. Witte in Bonn für Zulassung der Realschulabiturienten zur Medizin und Rechtswissenschaft abgegebene Stimme.

Das Übereinkommen der deutschen Bundesregierungen von 1874 über die *gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse der Gymnasien* ist vom 1. März 1889 an auch auf die *Realgymnasien* ausgedehnt worden (*CB.* 223).

Das Gebiet der *Höheren Bürgerschule* ist zu einer Art Stelldichein für Realisten und Humanisten geworden. In beiden Lagern hat sie ihre Freunde, die darin übereinstimmen, dafs sie die zweckmäfsigste Vorbildungsanstalt für mittlere Lebensstellungen ist. Während jedoch viele Realisten von ihr zugleich erhoffen, dafs sie, herausgehoben aus ihrer Isolierung, eine sehr geeignete Grundlage für eine zeitgemäfse Einrichtung der Oberschule zu bilden imstande wäre, schenken gerade umgekehrt nicht wenige Humanisten ihr noch darum ihre besondere Beachtung, weil sie sich von ihr eine Purifikation der Gymnasien versprechen. Die Höhere Bürgerschule, so rechnen sie, wird dazu verhelfen, den „Schülerballast“ von den Gymnasien abzuziehen und ihnen eine reiner humanistische Gestaltung zu ermöglichen. Damit verbindet sich dann noch bei manchen die Erwartung, dafs eine Verbreitung der Höheren Bürgerschule zur Auflösung der Realgymnasien führen werde.

Natürlich könnte diese Wirkung nur eintreten, solange die Realgymnasien die Gleichberechtigung mit den Gymnasien nicht besitzen. Da aber

diese Gleichberechtigung augenblicklich noch nicht in Aussicht steht, so ist es sehr begreiflich, wenn Realschulmänner den Eifer für die Vermehrung der Höheren Bürgerschulen mit sehr kritischem Auge ansehen. Diese Auffassungsweise zieht sich durch den Vortrag hindurch, den Direktor B. Schwalbe in der „Berliner Abteilung des Realschulmännervereins“ *Über den sogenannten Schülerballast der höheren Schulen* gehalten hat.

Eine zur Aufklärung über das Wesen der Höheren Bürgerschule für Eltern bestimmte Darlegung ihres Lehrgangs hat W. Heiner, eine eben solche in Bezug auf die einfache Bürgerschule Chr. Bunse gegeben.

Eine Anzahl Leiter von Real-, Gewerb- und höheren Bürgerschulen haben sich zur Herausgabe einer *Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen* vereinigt, die unter G. Weidners Leitung seit dem Berichtsjahr erscheint. Sie enthält in ihrer Oktobernummer eine vom Gewerbeschuldirektor G. Holzmüller verfaſste Aufforderung zur Gründung eines *Vereins zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens.* Den Lehrern der Sachwissenschaften und der neueren Sprachen, „vor allem aber den Lehrern des Deutschen, welches den pädagogischen Mittelpunkt solcher Schulen zu bilden hat“, wird die Mitarbeit an dem Vereinszweck empfohlen. „Aussichtslos ist die Sache eines solchen Vereins nicht“, heiſst es in der „Aufforderung“. Ganz gewiſs nicht, dazu ist das Bedürfnis nach einer deutschen Schule, welche zuvörderst die heutige Bildung unseres Volkes der Jugend vermittelt, ein viel zu gebieterisches, aber ganz so bescheiden, wie die „Aufforderung“ über die lateinlosen Schulen sich vernehmen läſst, „die nicht nach Berechtigungen streben, die gern mit der zweiten Rolle vorlieb nehmen wollen“, wird der Verein seine Ziele doch nicht halten dürfen, wenn er Erfolg sehen will. Ohne Gleichstellung der Lehrer und Schüler an Rechten mit den Amtsgenossen gleicher Vorbildung und den Schülern gleicher Klassenstufe auf den Gymnasien, und ohne Herstellung eines Verbindungsgeleises nach der Oberstufe der höheren Schulen wird die Höhere Bürgerschule in mittleren und kleineren Städten ebensowenig wie bisher lebensfähig werden. Die Oberreal- oder Gewerbeschulen müssen es doch aber, wie es ja auch thatsächlich in der Gallenkampschen Petition an den Landtag geschehen ist, seit dem Vorgange von 1886 einfach als eine Pflicht der Selbstachtung betrachten, zum allermindesten für die Wiederherstellung ihres wegen eines auſsenliegenden Grundes ihnen geschmälerten Rechts nachdrücklichst einzutreten.

Die für die Höhere Bürgerschule eine Lebensfrage bildenden Bedingungen macht in Übereinstimmung mit dem Vorstehenden L. Viereck in Braunschweig namhaft.

Die Schleswig-Holsteiner Direktoren beantworten die an sie gestellte Frage *Sind mit Rücksicht auf einen gewissen Abschluſs der Schulbildung für den Lehrplan der höheren Schulen mit siebenjähriger Lehrzeit Abweichungen von demjenigen der betreffenden Vollanstalten zu empfehlen, beziehungsweise welche?* in ihrer ersten These dahin: „Die höheren Schulen mit siebenjähriger Lehrzeit haben als Ziel ihres Unter-

richts die Reife für die I der entsprechenden Vollanstalten durchaus festzuhalten. — Die Progymnasien haben sich enge an den Lehrplan der Gymnasien anzuschliefsen, die Realprogymnasien und Realschulen aber unter event. Abweichung von den betr. Vollanstalten ihren Lehrplan so zu gestalten, dafs den nach dem vollendeten sechsten Jahreskursus abgehenden Schülern ein gewisser Abschlufs der Schulbildung zu teil werde." Es überwog also in diesem Beschlufs das Interesse, dafs Schüler von den Voranstalten auf den Vollanstalten glatt mitkommen, über die Rücksicht auf die Ansprüche des Lebens an die von den kleinen Anstalten ins Leben Übertretenden, von der geleitet die Behörde die Frage gestellt hatte.

An der K. Realanstalt Stuttgart hat man für Anfänger und Vorgeschrittenere einen fakultativen Lateinunterricht von Klasse IV an eingerichtet.

3. Gymnasien.

Mit gewaltigem Geräusch zieht Alethagoras, Gymnasiallehrer, gegen das Gymnasium zu Felde, weil der Klassicismus, den es im Übermafs pflege, nicht nur die gerühmten Wirkungen auf Kopf und Herz vermissen lasse, sondern in geistiger, sittlich-religiöser und sozialer Beziehung einen geradezu schädlichen Einflufs ausübe. Wir folgen hier dem Verf. in die Kritik des Wertes der Antike nicht, da das, was er beibringt, nichts Neues bietet und an unwissenschaftlicher Einseitigkeit leidet. Hört man diesen „Deserteur von der Fahne des Klassicismus" aber erst über den heutigen Unterrichtsbetrieb an unseren Gymnasien reden, dann fragt man sich staunend: in welchem Krähwinkel mag denn der eigentlich seine Erfahrungen gesammelt haben? Dort nämlich sind „Guizot, Michelet, Thiers, Taine, Gibbon, Macaulay, Carlyle: Männer, deren Namen jetzt niemals zu den Ohren unserer Gymnasiasten dringen", geschweige denn, dafs sie etwas aus ihren Werken zu lesen bekämen. „Die Kenntnisse aus dem Gebiete der deutschen Litteratur werden (der Jugend) . . . als zusammenhanglose Fragmente beigebracht," geschmackvolle Erklärung und litterarhistorische Würdigung deutscher Dichtungen setzt A. als im allgemeinen nicht vorhanden voraus. „Die philosophischen Schriften Schillers werden selten in den Kreis der Lektüre gezogen und bringen keine sonderlichen Früchte. Von Herders köstlichen Aufsätzen bekommt der Schüler nie was zu kosten, von Fichte, Schlegel, Schelling hat er kaum die Namen gehört." „Gewöhnlich bleibt er (der Geschichtslehrer) bei den Zeiten Friedrich des Grofsen stehen u. s. w." „Somit sind die letzten 100 Jahre der Geschichte . . . für einen Jüngling, der mit dem Patent der geistigen Reife die Schule verläfst, so gut wie gar nicht dagewesen." „Ja, wenn er nur überhaupt wüfste, wer Stein und Hardenberg gewesen ist!" Alethagoras' eigene Praxis ist erst eine „mehrjährige", er ist für seine Person „kein grofser Philologe vor dem Herrn", er kenne „leider die englische Litteratur gar nicht und die französische nur sehr mangelhaft", und habe

„nicht so viel naturwissenschaftliche Kenntnisse aus der Schule ins Leben herübergenommen . . . als nötig ist, um die einfachste Abhandlung aus dem Gebiete der Naturkunde mit einigem Verständnis lesen zu können“. Offenbar alles zunächst rühmlichere Zeugnisse für seine Offenherzigkeit als für seine Urteilsfähigkeit. Was er denn nun aber versteht, als Gelehrter und als Lehrer, darüber läfst er uns bescheidentlich völlig im Dunkel. Stellenweis könnte man fast auf die Idee kommen, dafs wir es hier mit einer verunglückten Satire auf die Angriffe gegen das humanistische Gymnasium zu thun haben.

Theodor Mommsen hat die Heidelberger Erklärung unterschrieben, denn, so sagt er, „das zerfallende alte Haus ist immer noch wohnlicher als die moderne Ruine“. „Ein Gegner der Realschule, wie sie sein sollte und sein könnte, bin ich keineswegs; im Gegenteil würde ich bei dem sichtlichen Erlahmen des klassischen Unterrichts und bei der immensen Schwierigkeit, das Sprechen und Schreiben an einer toten Sprache durchzuführen, für eine lebensfähig geordnete Institution dieser Art entschieden eintreten, der vermutlich dereinst die Zukunft gehören würde und die sehr wohl zunächst neben dem klassischen Unterrichte bestehen könnte. Ich glaube, wie gesagt, an die allein seligmachende Sprache, aber nicht an das allein seligmachende Latein.“ Obwohl „die Zahl der Lehrer, die kein Latein und Griechisch können und etwa nur vergleichende Sprachforschung oder auch gar nichts, in stetigem Steigen ist“, sei auf den Gymnasien einstweilen „immer noch unendlich mehr gründliches Lehren und Lernen zu finden“ als auf den Realschulen. Das Französische könnte seiner Beschaffenheit nach an Stelle des Latein „sehr wohl die Rolle der ersten Violine übernehmen“, aber noch fehle es an der ausreichenden Zahl von Lehrern, welche das Französische und seine Litteratur wirklich beherrschten; unpraktisch hierin auf der Schule vorgebildet, auf der Hochschule in die entlegenen Schachte des Altfranzösischen vergraben, blieben allzu viele Lehrer des Französischen Stümper und bildeten wieder vielleicht noch ärgere Stümper. Berlin solle vorangehen mit der Gründung eines akademischen Instituts zur Ausbildung der Lehrer zu wirklichen Franzosen. Ob M. hierbei hauptsächlich an das Orientalische Seminar als Muster gedacht hat, sagt er nicht ausdrücklich, doch liefse sich sein Hinweis auf die neuen und guten Bahnen, die Berlin in so mancher Hinsicht eingeschlagen, sehr wohl hierauf deuten. Vom Deutschen auf der Schule urteilt M.: „Der deutsche Aufsatz ist ja insofern sehr zeitgemäfs, als der Knabe regelmäfsig damit angehalten wird über Fragen, die er nicht beherrscht, seine „Gedanken“ zu entwickeln, was ihm in seiner weiteren Laufbahn dann zu statten kommt. Auch das Studium der deutschen Litteratur, wie es jetzt betreiben wird, ist insofern sehr zweckmäfsig, als es die Kinder der Mühe überhebt, mit unseren Klassikern sich auf ihre eigene Hand zu beschäftigen und sie die Proben und die Urteile schon fertig gemacht im Schulsack davontragen.“ Schriftliches Übersetzen aus fremden Sprachen hält er bei weitem für die zweck-

mäfsigste Form der Bildung des deutschen Stils, die Beschäftigung mit der neueren deutschen Litteratur will er vorzugsweise freien Schülervereinen überlassen, in denen sich die für den Reiz der Litteratur empfänglicheren Schüler an gleichveranlagte Lehrer anschliefsen. Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaft u. s. w. leisteten für die Befähigung zum „originalen Denken“ nicht den Dienst, wie eine Fremdsprache. „Dafs der Mensch spricht, macht ihn zum Menschen: dafs er zwei Sprachen spricht, zum gebildeten Menschen.“ Dann würden allerdings, wie wir einschalten müssen, nur die wenigsten Gebildeten noch zu den Gebildeten mitzählen. Da ein genügender Ersatz für den altklassischen Unterricht vor der Hand noch nicht zur Verfügung stehe, habe er sich gegen eine Gleichberechtigung der Realschulabiturienten erklären müssen. Das Abiturientenexamen an und für sich sei „ebenso übel wie notwendig“. Man könne es der „Anstalten zweiter Klasse“ (!) wegen nicht entbehren, doch wäre es besser, es auf diese zu beschränken; „jetzt opfert man die Primen von Berlin und Frankfurt zum Besten der Wasserpolacken“ in Anbetung des „Gleichheitsmolochs“. Unzweifelhaft ist vieles in den Mommsenschen Ausführungen auf die scharfe Kante gestellt oder auch in den thatsächlichen Verhältnissen nicht begründet, aber ebenso unzweifelhaft verleugnet sich nicht der Blick des genialen Mannes in der sicheren Empfindung für die Lebensbedingungen im Fortgang unseres höheren Bildungswesens.

Jürgen Bona Meyer sieht in der seit Humboldts Verwaltung auf den Gymnasien erfolgten Hinwendung zum Neuhumanismus den Ausgangspunkt für die heutigen Verlegenheiten. Man solle versuchen eine Wegstrecke wieder zurückzugehen und die schulorganisatorische Richtung der fridericianischen Zeit wieder aufzunehmen: Volksschule, lateinlose höhere Bürgerschule, Gymnasium mit moderner Bildung auf antiker Grundlage. Sei dieser Weg ungangbar, dann bleibe nichts übrig, als eine vollständige Umbildung der höheren Schule auf „Grundlage des neuklassischen Humanismus.“ Die Entscheidung hierüber müsse in einer vom Ministerium zu berufenden „Unterrichtskommission“ oder noch besser in einem ständigen „Unterrichtsrat“ vorbereitet werden.

F. Hornemann, der Leiter der in Jena abgehaltenen Dritten Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschulvereins, stellt fest, dafs der „Verein als solcher“ noch nicht in der Lage ist, „mit Vorschlägen für eine Neugestaltung des Gymnasiums hervortreten“ zu können; die Ansichten „innerhalb der Gesamtrichtung“ des Vereins gingen vorläufig noch zu weit dazu auseinander. Ja die Versammlung ging noch einen Schritt weiter und nahm auf Steinmeyers Antrag eine Erklärung an, nach der „in einem alle höheren Schulen derselben Art gleichmäfsig bindenden Normalstundenplane nicht eine Bürgschaft, sondern ein Hemmnis für die Erreichung gleicher Bildungsziele“ gefunden wird. G. Richter-Jena legte seinerseits einen „Entwurf zu einem vorläufigen Lehrplan der Einheitsschule“ vor, in dem er als leitenden Grundsatz hinstellt, dafs „in keiner Klasse obligatorischer Unterricht in mehr als drei fremden

Sprachen gleichzeitig erteilt werden" darf, weswegen Englisch am besten fakultativ bleibe, wogegen Griechisch womöglich zu verstärken sei. doch müsse dem ungeachtet die Gesamtzahl der Lehrstunden auf der obersten Stufe vermindert werden. Hiernach würde sich das Verhältnis der Fremdsprachen zu Deutsch und den Sachgegenständen z. B. in OII der Stundenzahl nach wie 19 zu 13 stellen! Wir würden sagen: gleichviel ob fakultativ oder obligatorisch, mehr als Eine Fremdsprache auf der Unter-, höchstens zwei miteinander auf der Mittel- und allenfalls drei auf der Oberstufe, ist vom Übel, schädigt das Sachwissen.

Als Abschlufs eines an G. Richters Vortrag über *Das höhere bürgerliche Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung* geknüpften Meinungsaustausches ergab sich die Annahme einer von Professor O. Schröder-Berlin vorgeschlagenen Erklärung: „Die vom preufs. Herrn Kultusminister am 6. März l. J. verheifsene Bevorzugung von lateinlosen Schulen mit kürzerer Unterrichtsdauer zu Ungunsten der lateintreibenden höheren Lehranstalten ist auch im Interesse der letzteren mit Freuden zu begrüfsen." Dagegen gelangte Richters eigene Schlufsthese „Eine befriedigende Entwicklung des höheren bürgerlichen Schulwesens ist nur von einer Änderung der bisher vorwiegend zu Gunsten der Lateinschulen getroffenen Verteilung der staatlichen Berechtigungen zu erwarten" nicht zur Annahme. Ebensowenig u. a. Schröders sehr beachtenswerte These: „Aus Gründen der allgemeinen Schulpolitik, insbesondere um der Orte willen, wo nur Eine höhere Schule besteht, ist eine Vermittlung zwischen den sechs- und neunklassigen Schulen wünschenswert."

Im Fahrwasser der Anhänger des Einheitsschulvereins bewegt sich K. Maurer, Professor der St. Gallischen Kantonschule, insofern, als er gegenüber dem Latein dem Griechischen eine grofse Vorliebe entgegenbringt. Er geht indessen nach beiden Seiten hin viel weiter als jene. Griechisch soll allein unter den beiden alten Sprachen obligatorisch bleiben. Über den Wert des gröfsten Teils der lateinischen Lektüre fällt er ein scharfes Verdammungsurteil. Als Sprachbildungsmittel hält er das Französische für vollbefähigt das Latein zu ersetzen. Hätte er auch in beidem hierin recht, so würde die praktische Unentbehrlichkeit des Latein doch immer noch seinem Bestreben im Wege stehen. Dagegen spricht er die Überzeugung vieler aus, wenn er den Grundsatz verteidigt: Denken im vollen Umfang lernt man an keiner Sprache so gut, wie an der Muttersprache, denn um in einer Sprache „beziehungsbegrifflich" denken zu können, mufs man erst ihrer mächtig sein.

Darf man den Einheitsschulverein den gräzistischen Flügel der Altphilologen nennen, so steht dem gegenüber ein latinistischer, gebildet aus denen, welche an der Stellung des Latein im Lehrplan nicht gerüttelt sehen wollen.

Seine umfassendste Vertretung hat dieser Standpunkt im Berichtsjahr durch den Veteranen des Schulmannsstandes, den Geh. Oberregierungsrat und Kurator der Universität Halle W. Schrader gefunden. Da, wo er

die Bestrebungen zurückweist, welche auf die Anerkennung des Deutschen als Brennpunkt des ganzen Lehrbetriebs gerichtet sind, erklärt er: „Aber das wichtigere und schwierigere Fach, der altsprachliche Unterricht, darf nicht weiter zu vermeintlichen Gunsten des Deutschen oder eines anderen Gegenstandes verkürzt werden, auch nicht um eine halbe Wochenstunde, weder im Griechischen noch im Lateinischen. Andernfalls ist mit völliger Sicherheit eine schmerzliche Abnahme der Zielleistungen zu erwarten. Die Aufgaben dieses wichtigsten Fachs sind zu mannigfach und zu reich, um eine weitere Beschneidung der ihr zugemessenen Zeit und Kraft zu vertragen." Zu diesen Aufgaben gehört ihm als unveräufserlicher Bestand der lateinische Aufsatz, „er kann durch nichts ersetzt werden". Die Bedrohung des lateinischen Aufsatzes, welche er in dem Vorgehen des Einheitsschulvereins erblickt, wird von ihm als ein Grund seiner dem Verein gegenüber überwiegend ablehnenden Haltung hervorgehoben. Worin er dem Verein zustimmen könne, das alles sei durchaus nicht neu. „Ja, wenn es nur auf Verbreitung der Überzeugung abgesehen war, dafs die Realgymnasien mit ihrem überhäuften Lehrplan von 1882 verkehrt angelegt und überhaupt überflüssig, als Vorschulen für das Universitätsstudium aber geradezu schädlich seien", ja dann hätte er den Einheitsschulverein in sein Herz geschlossen. Noch vor dem Erscheinen der Lehrpläne von 1882 hat er in der zweiten Auflage seines hier in Rede stehenden Buchs den Wegfall des Latein aus der Realschule empfohlen, „was mit der Aufhebung des später entstandenen Realgymnasiums gleichbedeutend ist". Mit diesem lebhaften Begehren nach dem Verschwinden der Realgymnasien erscheint Schrader für sein eigenes Teil in der Rolle des Umstürzlers, er der von der Grundanschauung ausgeht, dafs die bestehenden Schuleinrichtungen weise sind, und von Abänderungsvorschlägen im allgemeinen nichts wissen will. Cauer wird für seine Bekämpfung der Einheitsschulvereins-Schule und auch sonst belobt, sein Eintreten aber für die Gleichberechtigung der drei neunklassigen höheren Lehranstalten mit der Frage abgefertigt: „Warum dann nicht überhaupt von der Abgangsprüfung absehen und jedem den Erwerb der nötigen Vorbildung nach seinem Belieben, auch ohne Schulbesuch, überlassen?" Dafs die Ziele des „Geschäftsausschusses für deutsche Schulreform" scharfe Mifsbilligung bei S. finden, kann nicht überraschen. Eher der Ton, in dem er Preyer begegnet: „Was bleibt also, als der gerechte Unwille über so grobe Unwissenheit, die sich gleichwohl vermifst, über die feinsten Geistesvorgänge, über die wichtigsten Mafsregeln und schwierigsten Fragen zu urteilen, als der Ekel vor Behauptungen, welche weder sachlich begründet, noch in sich zusammenhängend, ja nicht einmal klar gedacht sind? Lassen wir die befremdliche Erscheinung unerörtert, wie derartiger Widersinn von dem lebhaften Beifall denkender, zumal deutscher Naturforscher begleitet werden konnte!" Besser wäre doch wohl aber bei der hiermit der Versammlung Deutscher Ärzte und Naturforscher im allgemeinen bezeugten Urteilsfähigkeit eine Erörterung der Gründe ihres Beifalls gewesen. Dafs

mit der „Heidelberger Erklärung“ die deutschen Universitätsprofessoren „in überwältigender Einmütigkeit“ ihre Stimme zu Gunsten der humanistischen Gymnasialbildung erhoben haben sollen, befremdet zu hören, da doch thatsächlich von den rund 1500 deutschen Universitätsprofessoren nur rund 500 die Erklärung unterzeichnet haben. Als Belege dafür, daſs eine Reform überflüssig, benutzt S. das Schweigen der groſsen Mehrzahl der Väter und die Leistungsfähigkeit im Kriege von 1870/71, welche „gerade die Jugend der höheren Stände, also doch die Zöglinge unserer Gymnasien“ bewiesen haben. Nun, was den ersten Beleg betrifft, so haben auch viele Väter nicht geschwiegen: unter den mehr als 22 000 Unterzeichnern der Reformpetition möchten doch auch immerhin etliche Väter sein, und die geschwiegen haben, sollten sie darum alle zufrieden sein, oder schweigen von ihnen vielleicht nicht manche aus demselben Grunde, aus welchem miſshandelte Soldaten nicht selten die Meldung unterlassen? Was aber den zweiten Beleg betrifft, so denkt unsere Heeresverwaltung auf ihrem Gebiete anders über das Reformbedürfnis nach dem siegreichen Kriege. Mit nicht besserem Recht preist man heute die Vortrefflichkeit unserer Schulverfassung mit Berufung auf das vor 20 Jahren Gethane, als man vor Jena, 20 Jahre nach dem Tode des Groſsen Königs, von der andauernden Vortrefflichkeit der fridericianischen Armee sich überzeugt hielt. Und sodann bestand die 1870/71 im Felde stehende „Jugend der höheren Stände“ doch nicht lediglich aus „Zöglingen der Gymnasien“, sondern ebensowohl aus ehemaligen Kadetten und — sogar aus ehemaligen Realschülern. Endlich, wohnte dem altklassischen Unterricht eine so groſse Bedeutung für den Sieg im Felde bei, so hätten die Franzosen gar nicht geschlagen werden können, denn an altklassischem Unterricht besaſsen sie — vgl. Frary, La question du latin — nicht weniger als wir. Schrader entrollt in so vorzüglicher Weise das Bild von dem Idealismus, den die Schule pflegen soll, wobei er das Ziel der Erziehung in das schöne Wort zusammenfaſst, es gelte „ihn (den Zögling) zum Bilde seiner selbst emporzuheben und zu entwickeln, d. h. ihm zum Wachstum, zum Gebrauch und zum Genuſs seiner ursprünglichen gottgewollten Begabung zu verhelfen“, er besitzt auch eine so bestimmte Abneigung gegen eine Centralisation der Schulgewalt an Einer Stelle sowie gegen allen legislatorischen Übereifer und eine so klare Einsicht von dem Werte des „eigenartigen Lebens“ der Schulen, daſs es sehr zu beklagen ist, wenn der echt evangelische Freisinn, der ihm als Pädagogen zu eigen, ihm als Schulpolitiker nicht in gleicher Weise treu bleibt.

Entfährt Schrader auch einmal ein starkes Wort gegen seine Gegner, so ist er doch im Vergleich mit O. Jäger noch höflich. Jägers gröſste Erbitterung gilt dem „sogenannten“ Realschulmännerverein. „Antichambrieren“, „Brüskieren der Gegner“, „alte Unehrlichkeit“, „platte Demagogie“, „Intrigue des Realschulmännervereins“, „Schwindel“, „Windworte“, „gewerbmäſsige Agitation“, „Lüge vom Bankerott dessen, was die Ignoranten in der Gesellschaft die alte Methode nennen“, u. s. w., das sind

die Ausdrücke, mit denen J. seine Kollegen vom Realschulmännerverein beehrt. Die „Männer des Realschulvereins“ sind die „Anstifter“ der Unterzeichner der „radikalen Petition“, denn dieselbe ist „im wesentlichen ein Werk der Agitation des Realschulmännervereins“. Dieser Verein ist es vornehmlich„ der „der Nation den ungeheuren Bären aufbindet, dafs sie mit ihrem Schulwesen unzufrieden sei und eine radikale Umgestaltung desselben verlange“. Niemals hätte die Veränderungslust „zu dem man mufs beinahe sagen grotesken Verlangen einer Radikalreform des deutschen Schulwesens geführt, wäre nicht jemand vorhanden gewesen, der allen diesen Wind in seine Segel zu fangen ein dringendes Interesse gehabt hätte. Dieser Jemand fand sich in dem sogenannten Realschulmännerverein“. „Wo irgend eine Gelegenheit sich aufthut — liberaler Schulverein, Naturforscherversammlung u. s. w. —, ist diese Agitation zur Stelle; sie liegt immer auf der Landstrafse u. s. w.“ Mit letzterem vollzieht Jäger den Übergang zu Preyers Vortrag in Wiesbaden. Des fatalen grofsen Beifalls wegen, den dieser Vortrag dort gefunden, erzählt J. eine Anekdote von Phocion, der „so oft eine seiner Reden in der Volksversammlung durch einen lebhaften oder gar stürmischen Beifall .... unterbrochen worden sei, sich umgewendet und einen Freund gefragt habe, ob er denn etwas besonders Dummes gesagt habe“. Es ist nur zu verwundern, dafs J. nicht noch die Entdeckung gemacht hat, jener nun einmal nicht wegzuleugnende grofse Beifall sei von einer vom Realschulmännerverein gedungenen Claque künstlich hervorgerufen worden. Und warum nun dieser Zorn? Weil nicht jedermann an Jägers Dogma von der allein seligmachenden Bildungskraft des Latein glaubt, an der zu zweifeln sich doch sogar auch Theodor Mommsen erlaubt hat, obwohl dessen Ruhm als römischer Historiker auf der Unterlage des Latein sich erhoben hat. „Das Gymnasium ist die Anstalt, auf welcher man — vom 9. Jahre an — studieren lernt.“ „Dies aber, dafs der lateinische Unterricht, von dem wir zunächst sprechen, diesen rein wissenschaftlichen d. h. historischen Charakter trägt, giebt demselben von Sexta an seinen Adel und giebt der ganzen Schule ihr Gepräge.“ · „Lateinlernen heifst uns wissenschaftlich arbeiten lernen.“ Und wenn es nun Jäger gelungen sein sollte, diese Wirkung des Lateinlernens nachzuweisen, was folgt daraus? doch eben nur, dafs man mittels der Erlernung des Latein wissenschaftlich denken lernen kann, aber keineswegs, dafs dies nur auf diesem Einen Wege erreichbar ist. Haben z. B. doch auch die Griechen ohne Latein wissenschaftlich denken gelernt. Schön ist es nicht, wenn ein klassisch hochgebildeter Mann seine Gegner so gröblich anfährt, nicht ohne Begründung in der menschlichen Natur ist es aber, dafs gerade ein als Praktiker in seinem besonderen Kreise so bewährter Mann zur unbefangenen Würdigung abweichender Richtungen sich weniger fähig zeigt.

Dem heftigen Angriff Jägers auf den Realschulmännerverein hat Q. Steinbart eine angemessene Abwehr entgegengesetzt.

Sehr ruhig und fein und darum auch erfolgreicher verficht P. Cauer

die Sache des Altgymnasiums. Sein Gedankenaustausch mit Paulsen hat zu einem gegenseitigen Verhältnis freundschaftlicher Hochachtung geführt. In C.'s *Suum cuique* ist zu den schon anderweitig vordem veröffentlichten Aufsätzen ein fünfter über die Möglichkeit einer Schulreform in Preufsen hinzugekommen. Er stimmt mit den Reformfreunden aller Gruppen darin überein, dafs er „den gegenwärtigen Zustand des höheren Schulwesens als einen ungesunden, also der Heilung bedürftigen bezeichnet". Die von aufsen her anwendbaren Heilmittel erblickt C. in der Gleichberechtigung der drei Arten von Vollanstalten unter Verminderung der Zahl der Gymnasien und Vermehrung der Realschulen, sowie in der Schaffung eines besonderen Unterrichtsministeriums, und für die Gymnasien im besonderen in der Wiedereinsetzung der Altertumswissenschaft in das Centrum des Lehrplans. Sehr treffend fügt er hinzu: „Die Schulfrage kann heute nur im allgemeinen Zusammenhange des wirtschaftlichen und politischen Lebens gelöst werden. Gefährlich wäre es, die Lösung zu übereilen, doch vielleicht nicht minder gefährlich, vor dem Versuche einer Lösung zurückzuschrecken."

Von den Grundgedanken getragen, dafs das Altertum die beste Vorschule für die Gegenwart bildet, und dafs das Altertum andererseits sich nur mittels der aus der Gegenwart entnommenen Anschauungen verstehen läfst, erörtert Professor P. Dettweiler in Giefsen *Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums*, indem er das Heerwesen in eingehender Weise als Beispiel verwendet.

Für die Gymnasien und Progymnasien des Kanton Bern ist unter dem 10. Januar 1889 ein neuer Unterrichtsplan veröffentlicht worden, dessen prinzipiell wichtigste Bestimmungen folgende sind: „Jeder Schüler soll auf Begehren der Eltern oder ihrer Vertreter vom Griechischen dispensiert werden". „Ersatzunterricht für das Griechische ist Physik, sowie Englisch und Italienisch". Gymnasien und Progymnasien scheiden sich mit dem vierten Schuljahr in eine Litteratur- und Realabteilung. In den drei untersten Klassen wird von den Fremdsprachen nur Französisch gelehrt. Die Realabteilung der höheren Klassen hat keinen altsprachlichen Unterricht.

Der Deutsch-österreichische Mittelschultag fafste einstimmig den Beschlufs, die Regierung zu bitten, das Turnen an den Gymnasien obligatorisch zu machen, verwarf dagegen die Einführung des Französischen als obligatorisches Fach an denselben.

Dr. Hausknecht, Professor der Pädagogik und modernen Philologie an der Kaiserlich Japanischen Universität zu Tokyo hat den von ihm im amtlichen Auftrage für das *Lyceum in Yamagusti* ausgearbeiten Entwurf eines Lehrplans mit hinzugefügten Erläuterungen veröffentlicht. Wir Deutsche können aus demselben mit Genugthuung ersehen, dafs nächst Englisch das Deutsche unter den europäischen Kultursprachen daselbst am stärksten vertreten ist.

III. Erziehungskunst.

1. Seelenkunde.

Das wichtigste unter den hierher gehörigen Werken ist Friedrich Paulsens *System der Ethik*. Auf eine das Wesen und die Aufgabe der Ethik bestimmende Einleitung folgt zunächst ein Umrifs einer Geschichte der Lebensanschauung und Moralphilosophie und hierauf der Hauptteil mit den eigenen Aufstellungen des Verfassers, eingeteilt in die Abschnitte: Grundbegriffe und Prinzipienfragen, Tugend- und Pflichtenlehre, und Die Formen des Gemeinschaftslebens.

Die Ethik, so lehrt P., gehört zu den praktischen Disziplinen; „sie will zeigen, wie das menschliche Leben angemessen zu seinem Zweck oder seiner Bestimmung gestaltet werden könne“. Ihre Sätze sind empirische Wahrheiten. Nur insoweit „gewisse Grundzüge des Wesens und der Lebensbedingungen bei allen Menschen gleich sind, insofern wird es auch gewisse, für alle gleiche Grundbedingungen gesunder Lebensentwicklung geben“. „In demselben Sinn kann auch die Moral allgemeingültige Sätze aufstellen.“ Im übrigen gestalten sich ihre Regeln verschieden je nach der Verschiedenheit der Zeiten, Völker und Menschen. Die Ethik hat nicht den Beruf, Gesetze vorzuschreiben, sondern den, das sittliche Empfinden der menschlichen Gesellschaftsverbände in seiner Gesetzmäfsigkeit wissenschaftlich zu begreifen, wodurch sie „die Orientierung über die Aufgaben des Lebens und über die Mittel und Wege zu ihrer Lösung erleichtert und Irr- und Abwege erkennbar macht“.

Unter den grundlegenden Erörterungen macht die über gut und schlecht (böse) den Anfang. „Ein guter Mensch ist . . . ein Mensch, der alle diejenigen Eigenschaften in sich vereinigt, worauf die Lösung aller Lebensaufgaben eines Menschen, soweit sie von seinem Willen abhängt, beruht.“ Die Wertbestimmungen unserer Handlungen hängt davon ab, inwieweit sie der „Wohlfahrt der Menschheit“ dienen. Gut werden sie genannt, „einmal sofern sie ihrer Natur nach günstige Wirkungen für die Wohlfahrt des Handelnden und der Gesamtheit derer, auf welche sich diese Wirkungen erstrecken, zu haben tendieren (auf die wirklichen Folgen, welche auf Anlafs der einzelnen Handlung eintreten, kommt es bei dem Urteil nicht an); sodann, sofern sie als Anzeichen einer guten Eigenschaft, einer guten Willensrichtung oder Gesinnung angesehen werden“. „Schlecht oder böse bedeutet überall das Gegenteil.“ Höherer Zwecke wegen dürfen, ja müssen bisweilen ihnen entgegenstehende Sittengebote geopfert werden. In der sich anschliefsenden Untersuchung über Das letzte Ziel oder das höchste Gut wird die hedonistische Anschauung abgelehnt, die Vorstellung von Lustgefühlen sei die Triebfeder unseres Thuns, und ebenso die damit verwandte, welche in dem Verlangen Unlustgefühle zu bannen den entscheidenden Antrieb erblickt. Nach P. ist der Trieb früher als das Lust- oder Schmerzgefühl. Der Wert des Lebens „besteht in der

normalen oder gesunden Ausübung aller Lebensfunktionen selbst, worauf die Natur dieses Wesens angelegt ist“. Dies gilt vom Einzelnen, den Völkern, der Menschheit. Im Pessimismus, dem der nächstfolgende Abschnitt gewidmet ist, sieht P. nur den „Ausdruck individueller Lebensempfindung“, einer solchen, welche auf einer Störung der geistigen Gesundheit beruht. Das Böse in der Welt ist ein treibendes Mittel für das Gute. Die Frage nach der Zunahme von Glück und Sittlichkeit im Fortgang der Geschichte der Menschheit beantwortet P. mit der Formel: „Die Schwankungen um den Nullpunkt werden gröfser, aber die Summe bleibt dieselbe.“ Pflicht und Gewissen werden in dem sich zunächst anreihenden Abschnitt einer Prüfung unterzogen. Indem der Verf. auf die sprachliche Zusammengehörigkeit von Sitte uud Sittlichkeit hinweist, leitet er den Ursprung des Pflichtgefühls von der Autorität ab, welche die Sitte ausübt. Das Gewissen ist dementsprechend seinem Ursprung nach „das Bewufstsein von der Sitte“. Mit dem inneren Wachstum der Persönlichkeit treten subjektive Elemente sittlicher Anschauungen zu den von der Sitte objektiv gegebenen hinzu. Als Ergebnis der hiernächt folgenden Betrachtungen über das Verhältnis von Egoismus und Altruismus wird die Ansicht ausgesprochen, „dafs Widerspruch zwischen eigener und fremder Wohlfahrt und ebenso Konflikt zwischen selbstischen und altruistischen Motiven nicht die Regel, sondern die Ausnahme bilden“, denn die Gesamtheit stehe in einer grofsen, allgemeinen Interessengemeinschaft. Tugend und Glück in ihrer Wechselbeziehung, die demnächst erörterten Begriffe, verhalten sich so zu einander: ohne Tugend kein Glück, das höchste Glück die Übung der Tugend. Das Verhältnis der Moral zur Religion, worüber im Anschlufs hieran gehandelt wird, läfst sich dahin bestimmen: „Es ist die tiefste Willensrichtung des reinsten Menschen, die in dem einen heiligen Gotteswillen sich objektiviert und nun sich selbst als eine Offenbarung Gottes begreift.“ „Es ist auf Erden nie etwas Grofses unternommen und durchgeführt worden ohne diesen Glauben in irgend einer Gestalt.“ „Aus dem Gefühl der Ehrfurcht vor dem Unendlichen“ quillt die Religion und wird daher auch nie aussterben. Die verschiedenen Bekenntnisformeln sind dagegen nur Symbole und ebensowenig getreue Abbilder vom Wesen des Göttlichen, „als die Bildnisse Raphaels Portraits der heiligen Familie, oder die griechischen Götterbilder Portraits von Zeus und Apollon“ sind. An der Freiheit des Willens, womit sich der letzte der den Grundfragen gewidmeten Abschnitte beschäftigt, hält P. unbedingt fest, das Gewissen verbürgt sie, kein Vernünftiger würde sie geleugnet haben, wenn sie nicht durch die metaphysische Grille von der Ursachlosigkeit des individuellen Willens in falsches Licht gerückt worden wäre.

Wir halten inne. Was durchweg in diesem Paulsenschen Werk anspricht, ist das reine und tiefe Bedürfnis nach der Erforschung der Wahrheit, der den Thatsachen ruhig und gleichmäfsig zugewandte Blick, die mit voller Entschiedenheit des Urteils sich paarende Bescheidenheit im Vortrag der eigenen Anschauungen, die Fernhaltung alles Persön-

lichen. Der entwickelte Sinn für die Wirklichkeit der Dinge, von dem das Ganze getragen ist, und die Anknüpfung aller allgemeineren Darlegungen an Fälle, die dem Leben entstammen, sind fernere Vorzüge des Buchs, die sich zugleich auch in der leichten Verständlichkeit der Sprache geltend gemacht haben. Wenn der Verf. die individuelle Besonderung in den Geboten der Sittlichkeit so stark betont, so liegt darin eine Einseitigkeit, die sich aus dem an sich berechtigten Widerspruch gegen die Möglichkeit eines einigen bis in alle seine Einzelheiten für jeden Menschen in gleicher Weise bindenden Gesetzbuchs der Sittlichkeit erklärt. Es giebt eben auch in der moralischen wie in der staatlichen Rechtsordnung neben den allgemeingültigen Gesetzen solche von beschränkterem Geltungsbereich. Aber wie z. B. Reichsgesetze den Landesgesetzen vorangehen, so müssen in Fragen des sittlichen Handelns ebenfalls die dem Lebenszweck des gröſseren Kreises entstammenden Gesetze, in erster Linie also die für die ganze Menschheit geltenden, unbedingt und jedesmal den Vorzug haben vor den für einen engeren Kreis bestimmten. Lüge, Raub, Mord u. a. m. widersprechen den Grundbedingungen des Wohlergehens der Menschheit als solcher und bleiben daher allemal strafwürdig, können niemals irgend eines angeblich höheren Zweckes halber zugelassen werden. Soweit man irgendwo und -wann darüber anders gedacht hat, war eben die Einsicht in die Grundbedingungen der menschlichen Wohlfahrt noch nicht genügend gereift. In die Erörterung über gut und schlecht (böse) ist durch den Begriff des „tendieren“ eine Unklarheit hineingekommen. Von einer Tendenz der Handlung als solcher im Unterschied von der Gesinnung der handelnden Person kann man im moralischen Sinne nicht sprechen. Die Gesinnung des Handelnden allein entscheidet darüber, ob seine Handlung gut oder schlecht genannt wird. Den Hedonismus würden wir nicht, wie P. es thut, damit abweisen, daſs wir behaupten, Lust- und Schmerzgefühle folgen erst dem Trieb — sie gehen ihm auch ebensowohl voran und begleiten ihn, während er seine Befriedigung findet, — sondern im Einklang mit P.'s Anschauung von dem Verhältnis zwischen Tugend und Glück mit dem Hinweis darauf, daſs der Hedonismus den Begriff des Lustgefühls zu niedrig faſst, die mit einem Wirken im idealen Sinne verbundenen Lustgefühle auſser acht läſst, daſs er übersieht: ohne Tugend giebt es kein Glück, das höchste Glück liegt in der Übung der Tugend, in dem Gottesdienst werkthätiger Nächstenliebe. Daſs Glück und Sittlichkeit im Fortgang der Kultur nur gröſsere Schwankungen um einen Nullpunkt und keine absolute Zunahme aufweisen, entspricht nicht den Thatsachen. Worin lag und liegt die treibende Kraft zur Ausbreitung des Christentums, als in dem Bewuſstsein der Christen, in ihrer Religion ein höheres Gut zu besitzen, dessen sie ihre weniger glücklichen Mitmenschen ebenfalls teilhaftig zu machen strebten? Und worauf beruhen die Erfolge in der Ausbreitung des Christentums, als darin, daſs die dafür dauernd Gewonnenen die Annahme desselben als eine Erhöhung ihres Lebenszustandes empfanden? Man muſs nur unterscheiden zwischen dem

Gesamtbesitz an Glück und Sittlichkeit, über den die Menschheit als Ganzes verfügt, und dem Anteil, den die Einzelnen, die jeweiligen Völker und Individuen, daran haben. Ersterer ist gewachsen, letzterer wechselt, ist mal gröfser, mal geringer; zur Förderung der Gesittung und Wohlfahrt des grofsen Ganzen der Menschheit trägt aber jedes sein Scherflein bei. Oder möchte die heutige Kulturmenschheit etwa mit den Wilden, den Negern und Polynesiern tauschen? Zu optimistisch denkt dagegen P., wenn er in dem „Konflikt zwischen selbstischen und altruistischen Motiven“, oder wie wir lieber sagen würden, in dem Widerstreit zwischen den Antrieben des Eigengefühls und des Gemeingefühls nur eine Ausnahme sieht. Beide Gefühle sind dem Menschen angeboren, denn vermöge seiner Geburt wird er ebensowohl ein Einzelwesen als ein Glied seiner Gattung und auf dem Einklang von den Bethätigungen des Eigentriebes und des Gemeintriebes beruht das Glück im Leben, aber darum stehen sich, namentlich bei dem werdenden Menschen, doch beide oft genug feindlich gegenüber und geht es ohne Kampf zwischen Neigung und Pflicht recht sehr häufig nicht ab. Dem leitenden Gedanken in P.'s Auffassung von der Ethik als Wissenschaft, sie habe das Völker- und Einzelleben zu beobachten auf die Schritte und Wege, die zur Wohlfahrt geführt, und aus diesen die Gesetze des Wohlverhaltens, der Sittlichkeit abzuleiten, diesem leitenden Gedanken können wir völlig beipflichten. Er bleibt trotz der an der Art seiner Durchführung im einzelnen gemachten Ausstellungen nicht minder wahr.

Eine klar und übersichtlich gehaltene kritische Darstellung von dem grundlegenden Werk des Begründers des Positivismus, von Auguste Comtes *Cours de philosophie positive* (1830—1842), giebt M. Brütt. In der positiven sieht C. die höchste Erkenntnisstufe, der als erste die theologische, als zweite die metaphysische vorangeht. Die metaphysische verkennt die Wahrheit, dafs der Mensch zuvörderst ein fühlendes und demnächst erst ein erkennendes Wesen ist. Höchster Gegenstand der Erkenntnis ist die Wissenschaft von dem menschlichen Gesellschaftszustand, alle andere Erkenntnis nimmt hierzu eine vorbereitende und dienende Stellung ein. Alles Seiende und Geschehende, sowie die Erkenntnis hiervon erhalten ihren Wertmafsstab von ihrem Anteil an der naturgemäfsen und glücklichen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft. Sehr irrig hat man in dem Egoismus die einzige Triebfeder des menschlichen Handelns finden wollen, neben ihm besteht ein angeborenes Gefühl der Sympathie. Gleich in der Familie, der dauernden Grundform der menschlichen Lebensgemeinschaft, tritt die Stärke des sympathischen Gefühls mit voller Deutlichkeit hervor. Die Anwendung der naturwissenschaftlichen Methode auf die Psychologie durch C. hat zur Entstehung der neuen Wissenschaft der Psychophysik geführt. So richtig C. in seiner *Philosophie positive* in dem Gefühl den tiefsten Lebensquell des menschlichen Seins erkennt, so bleibt er in diesem Werk doch noch in der Auffassung befangen, in der Religion nur eine Weisheitslehre zu erblicken; um so entschiedener

setzt er sie in seinen späteren Werken, der *Politique positive* und der *Synthèse positive*, in die ihr zukommende Stellung als oberste Gefühlsmacht im Leben des Menschen ein.

Zu den von Comte beeinflufsten englischen Denkern gehört Herbert Spencer. *Spencers Ansicht über das Verhältnis der Religion zur Wissenschaft* wird von G. Spicker einer Untersuchung unterzogen. Spencers Ergebnis ist: „Wenn Religion und Wissenschaft versöhnt werden sollen, so mufs die Grundlage der Versöhnung diese tiefste, allgemeinste und gewisseste aller Thatsachen sein, dafs das Wesen, welches sich uns im Universum offenbart, durchaus unerforschlich ist.“ (Grundlagen der Philosophie, übers. von B. Vetter Kap. II § 14 S. 46.) Spencer leugnet die Möglichkeit, auf wissenschaftlichem Wege zu einer Erkenntnis vom Wesen Gottes zu gelangen, Spicker nimmt dagegen für die Metaphysik die Fähigkeit in Anspruch, in das Wesen Gottes Einblicke eröffnen zu können. Er mufs jedoch selbst einräumen, dafs Metaphysik nicht Wissenschaft, sondern nur „Begriffspoesie“ ist, und nennt ein „metaphysisches Weltbild“ ein „empirisch-religiöses Ideal“, erzeugt von Verstand und Phantasie, sinnlicher Wahrnehmung und transscendentalem Gefühl. Spencer seinerseits anerkennt rückhaltlos in den Glaubenslehren der positiven Religionen „Offenbarungsweisen des Unerkennbaren“ vom höchsten Werte für die Erziehung des Menschengeschlechts. Spencer ist somit von Spicker weder widerlegt, noch war es von letzterem angebracht, sich zu der Behauptung zu versteigen, dafs „die wahre und eigentliche Philosophie bei ihnen (den Engländern) nicht zu finden sei“. Soll Philosophie Wissenschaft bleiben, so wird es auch wohl dabei verbleiben müssen, dafs „wahre und eigentliche Philosophie“ gerade nur so weit reicht, wie die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Erkennens sich erstreckt, d. h. also nur bis an die Grenzen der äufseren und inneren Erfahrungswelt.

F. Haacke versucht die bleibende Wahrheit in *Schopenhauers Lehre* aus ihren mystischen und pessimistischen Zuthaten herauszulösen und erkennt jene in des Philosophen Überzeugung, dafs das moralische Gefühl im Mittelpunkt der gesamten Weltanschauung stehen müsse. Er führt seinen Gegenstand jedoch nur in Aphorismen, nicht in systematischer Geschlossenheit aus.

Eine *Erziehung des Menschengeschlechts* hat A. Niemann geschrieben, die aber mit der gleichnamigen Lessingschen Schrift nicht viel mehr als den Namen gemein hat. Verf. erkennt Plato als „den einzigen Philosophen Europas“ an, Christus bezeichnet ihm einen neuen Markstein in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit, insofern er der Tugendlehre eine volkstümliche Fassung gegeben und damit ihre Ausbreitung ermöglicht hat. Einen Fortschritt in der Erkenntnis der Menschennatur hat in der ganzen späteren Zeit nur noch Dr. Gall mit seiner Schädellehre gemacht. Die einzige wertvolle Ergänzung zu unserem Wissen vom Menschen, die neuerdings noch hinzugekommen, ist die, dafs die Pflanzennahrung das Ideal der menschlichen Ernährungsweise bildet. Platos Lehre von den

angeborenen Ideen wahrscheinlicher zu machen ist auch dem Verf. nicht besser als seinen Vorgängern gelungen (S. 331 ff., 341 ff.). Auch er begeht wie jene und wie Plato selbst den Fehler, der Seele des Neugeborenen einen von ihr schon mitgebrachten Vorstellungsinhalt zuzuschreiben, während die Seele bei der Geburt des Menschen doch in Wirklichkeit nur die formale Fähigkeit besitzt, die sie zum allmählichen Erwerb von Vorstellungen in den Stand setzt. Veranlaſst ist jener Irrtum durch die Thatsache, daſs das Gefühl jedes Menschen von seinem Bestimmungszweck sich als Richtschnur für sein ganzes Dichten und Trachten wirksam zeigt. Die allen Menschen gemeinsame Natur kommt hierbei ebenso zur Geltung wie die besondere eines jeden einzelnen. Was Niemann im Sinne seines Meisters äuſsert über die Verpflichtung des Philosophen, sein Leben mit seiner Tugendlehre im Einklang zu halten, ist sehr löblich, nur verstöſst er selbst insofern gegen diesen Grundsatz, als er in sehr wenig wohldenkender Weise geneigt ist, mehr oder minder in jedem einer philosophischen Fakultät angehörigen Philosophen einen Mann zu sehen, der aus der Philosophie ein Spekulationsgeschäft macht, das ihm Gewinn an Ehre und Geld einbringen soll.

A. Dulk geht in seinem *Entwurf einer Gesellschaftslehre* von der richtigen Grundanschauung aus: „unser Glück beruht auf der Verbindung", „die Grade des Glücks auf der Intensität und Fülle unserer Gegenseitigkeit und Gemeinsamkeit" und erkennt es ebenso richtig als einen „Grundirrtum, das menschliche Sittengesetz auf das Individuum bauen, aus dem Wesen der Individualität ableiten zu wollen". Um diesen Fehler zu berichtigen setzt er jedoch nicht neben das Eigengefühl das gleich diesem uns angeborene Gemeingefühl, sondern eine Gesamtintelligenz, die aus der Erhebung der Individualanschauungen zu Begriffen von allgemein anerkannter Wahrheit entsteht und eine jeden Einzelnen beherrschende Macht ausüben soll. Folgerichtig spricht er von einem Sieg des Gemeinbewuſstseins über das Sonderbewuſstsein, der da erfolgen soll, wo die Wissenschaft zur Herrschaft gelangt ist, wo das Erkennen der Wahrheit an die Stelle des Gefühls für das Rechte getreten ist. Der Glaube der vorhandenen Religionen ist ihm „nur eine mangelhafte, vom Wissen abhängige Unterart der Erkenntnis". Erst die Durchsetzung desselben mit der „Wissenserkenntnis" wird den Glauben befähigen, dem Fortschritt der Menschheit neue Dienste zu leisten. Die Konsequenz seines Gedankenaufbaus hat den Verf. zu der Verkennung der weltgeschichtlichen Thatsache geführt, daſs das Christentum wie keine zweite Macht auf Erden zur Überwindung der Selbstsucht und zur Durchdringung der menschlichen Gesellschaft mit Gemeinbewuſstsein beigetragen hat. Das Christentum aber ist die weltüberwindende Macht der Liebe und Liebe ist Gefühl. Daſs D. alles Heil von der begrifflichen Erkenntnis ableitet und die Elementargewalt, mit der das Gefühl im Menschenleben herrscht, nicht erkannt hat, darin liegt der Grundfehler seiner Anschauung. Schon das Vorhandensein des Gemeingefühls bei den Tieren hätte ihn auf die richtige

Bahn leiten sollen. Hätte D. recht, dann müfste die Gesellschaftsverfassung der alten Griechen auf einer ähnlichen relativen Höhe sich befunden haben wie ihre Wissenschaft. Es hiefse jedoch von der griechischen Wissenschaft sehr gering denken, wollte man ihr keinen höheren Wert beimessen als der Gesellschaftsverfassung der Griechen, in der der Mensch erst beim Bürger anfing, Frauen, Sklaven und Barbaren hingegen nicht viel mehr denn als Nutzungswerkzeuge für jenen in Betracht kamen. Die Wissenschaft wirkt zunächst nur aufklärend auf den Verstand und bleibt damit noch eine Sache einiger weniger, und erst, wenn durch Klärung des Geistes eine Reinigung des Gefühls sich vollzogen hat, ist damit eine sicherwirkende Triebfeder für das Handeln gewonnen, die einen heilsamen Einflufs auf den Sittenzustand der Gesamtheit auszuüben vermag. So hat die griechische Philosophie solch eine umfassende Einwirkung auf die Allgemeinheit erst zu erlangen vermocht, als der Reingewinn aus ihr ein Element des Christentums geworden war.

Carl du Prel, bekannt als einer der Vorkämpfer der „modernen Mystik“, hat *Kants Vorlesungen über Psychologie* neu herausgegeben und mit einer Einleitung versehen über „Kants mystische Weltanschauung“, worin er Kant als Verbündeten für sich in Anspruch nimmt. Wir schulden du Prel umsomehr Dank für diese Neuherausgabe, als alle nicht mystisch voreingenommenen Leser ihre helle Freude daran haben werden zu sehen, wie Kants sonnenklarer Genius auch in diesem Werk allen mystischen Nebel zerstreut. Hören wir nur die Kantschen Schlufssätze. „Die Maxime der gesunden Vernunft ist aber diese: alle solche Erfahrungen und Erscheinungen nicht zu erlauben, sondern zu verwerfen, die so beschaffen sind: dafs, wenn ich sie annehme, sie den Gebrauch meiner Vernunft unmöglich machen, und die Bedingungen, unter denen ich meine Vernunft allein gebrauchen kann, aufheben. Würde dieses angenommen werden, so hörte der Gebrauch meiner Vernunft in dieser Welt gänzlich auf; dann könnten viele Handlungen auf Rechnung der Geister geschehen.“ „Allgemein führen wir noch an: dafs es ganz und gar nicht hier unserer Bestimmung gemäfs ist, uns um die künftige Welt viel zu bekümmern, sondern wir müssen den Kreis, zu dem wir hier bestimmt sind, vollenden und abwarten, wie es in Ansehung der künftigen Welt sein wird. Die Hauptsache ist: uns auf diesem Posten rechtschaffen und sittlich gut verhalten, und uns des künftigen Glücks würdig zu machen suchen.“

In einem mit wissenschaftlicher Gründlichkeit gearbeiteten Werkchen prüft Diaconus Fr. Marbach die Psychologie des christlichen Rhetors *Firmianus Lactantius* aus Konstantins d. Gr. Zeit und kommt zu dem Ergebnis: „Es sind . . . die psychologischen Anschauungen des Lactanz durchweg von der griechischen, besonders der stoischen Philosophie abhängige Bestimmungen, die aber beeinflufst und umgestaltet sind durch die neue Überzeugung von der Stellung der Einzelseele im Weltganzen und ihrem hohen ethischen Wert, gegenüber der früheren Auffassung derselben als eines Produktes der Welt.“

Jürgen Bona Meyer beklagt es in einem Aufsatz *Seelenkunde und Kinderzucht* als einen Mangel, namentlich hinsichtlich der schulwissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers, dafs die Behandlung der Psychologie zu wenig Rücksicht auf konkrete Lebenserfahrungen nehme, und empfiehlt zu dem Zweck eine reichlichere Ausnutzung der Lebensläufe bedeutenderer Persönlichkeiten.

Ein von dem Ebengenannten wegen der Verbindung von Psycholgie und Pädagogik der Aufmerksamkeit empfohlenes, aber seinem Ideal darum noch nicht entsprechendes Buch ist die *Pädagogische Psychologie* von G. F. Pfisterer, Seminardirektor in Efslingen. Einen selbständigen wissenschaftlichen Wert besitzt es als Ganzes nicht, es ist kompilatorisch gehalten und giebt in grofsem Umfang Citate aus der pädadogischen und psychologischen Litteratur. Der persönliche Standpunkt des Verf. ist ein eklektischer. Eingeteilt ist der Stoff in die Kapitel: Das Säuglingsalter, Das Kindesalter und Das Knaben- und Mädchenalter. Innerhalb der einzelnen Kapitel erfolgt jedesmal die Anordnung nach den verschiedenen Seelenvermögen. Wiederholungen sind hierbei nicht ausgeblieben, auch ist die Gefahr nicht immer vermieden, die Unterschiede zwischen den Altersstufen zu künstlich abzugrenzen. Ratsamer wäre es, den Bildungsgang des Menschen in derselben Folge darzustellen. wie man den Bildungsgang eines einzelnen Menschen darzustellen pflegt: nicht kategorieenweis, sondern genetisch. Verf. ist ein Anhänger der Theorie vom „radikalen Bösen“ im Kinde, und damit mag es zusammenhängen, dafs er auf Schritt und Tritt und sogar schon beim Säugling auf sittlich „regulierende“ Einwirkungen der Erziehung dringt. Gut wird gesprochen von der Art und Weise, wie der Unterricht beschaffen sein müsse, um sein Ziel zu erreichen, den jungen Menschen zum Erwerb einer eigenen, „das Handeln und die ganze Lebensrichtung bestimmenden Überzeugung“ zu befähigen. Die Erfahrung des praktischen Schulmannes verleugnet sich auch sonst in dem Buche nicht.

In Form einer „psychologischen Studie“ wird von A. Sprenger *Mohammed und der Koran* behandelt. In der ihm zu teil gewordenen Würdigung gelangt der Prophet nicht zu seinem Recht. Es werden zu ausschliefslich die Momente hervorgesucht, die dem Verf. als Belege für Überspanntheit, kluge Berechnung, frommen Betrug, Sinnlichkeit bei Muhamed gelten. Damit aber bleibt unerklärt, wie dieser Mann der Stifter einer Weltreligion hat werden können; das Moment der Gröfse in ihm, das er notwendig hierzu hat besitzen müssen, ist übergangen. Entsprechend dem zu niedrig gebliebenen Standpunkt des Beurteilers hält sich auch häufig der Ausdruck. Stoff zu weiterem Forschen und Nachdenken ist mancherlei in dem Heft enthalten.

C. Grobbens Schrift *Über Arbeitsteilung* hat es nicht mit der letzteren in volkswirtschaftlicher, sondern in physiologischer Beziehung zu thun. Es handelt sich um die Frage, welche Verrichtungen die Zellen der verschiedenen menschlichen Organe zu leisten haben, und es wird aus-

geführt: das Protoplasma der Urzelle erhalte und differenziere sich zugleich in allen Zellen des Organismus, so daſs in allen ein Anteil an der allgemeinen Lebensfunktion neben ihrer besonderen Aufgabe verbleibe. Der Gegenstand ist höchst anziehend behandelt.

Die junge Disziplin der Psychophysik verdient sicherlich alle Beachtung und wird noch manchen Anstoſs zur genaueren Betrachtung psychologischer Vorgänge geben können. Das letzte Wort wird aber in Sachen der Erkenntnis unseres Seelenlebens das in naturwissenschaftlicher Weise unternommene Experiment niemals zu sprechen haben, sondern immer nur unser persönliches Bewuſstsein. Der Augenblick, wo das Bewuſssein Akt nimmt von einem Sinneseindruck, ist die Grenze für die naturwissenschaftliche Erkenntnis, von hier an beginnt das Reich der inneren Erfahrung, in dem das Messen und Wägen aufhört, der materielle Maſsstab an einen idealen die Herrschaft abtritt. In den inneren seelischen Organismus kann die Psychophysik mithin nicht eindringen, sondern sich nur auf dem Grenzrain zwischen der Sinnes- und der Geistesthätigkeit bewegen. Auf dieser Linie halten sich die Untersuchungen, die H. Münsterberg im Heft 1 seiner *Beiträge zur experimentellen Psychologie* veröffentlicht. Die Experimente bestanden in der Messung der Zeitdauer, die zwischen der Frage des Experimentators und der Antwort je eines der beiden Reagierenden verstrich. Verwandt wurde hierbei eine „Tausendstelsekundenuhr“, die der galvanische Strom in Bewegung setzte, sobald die durch den (mit klaviaturähnlichen Tasten versehenen) Schlüssel des Experimentierenden und den Schlüssel des Reagierenden führende Leitung geschlossen werde. Als ein Ergebnis fand sich, daſs da, wo die Antwort eine Wahl voraussetzte, in denjenigen Fällen der Finger des Reagierenden sich erheblich schneller von der Klaviatur erhob, wo schon vorher die Rollen unter die Finger verteilt worden waren, der Daumen z. B. bei der Antwort weiſs, der Zeigefinger bei grün u. s. w. sich auf die Frage nach der Farbe eines Gegenstandes erheben sollte, daſs dagegen die Antwort länger auf sich warten lieſs bei Fragen, wo eine solche vorherige Bestimmung eines besonderen Fingers nicht stattgefunden hatte. M. schlieſst daraus, daſs das, was man Wahl nennt, eine unbewuſst verlaufende Association, keine bewuſst vollzogene Apperception sei, indem sonst in jenem ersten Falle die Antwort sich länger als im zweiten verzögern müſste, da dort die Aufmerksamkeit zunächst auf den bestimmten Finger gerichtet ist und sich dann erst der Wahl unter den genannten Farben zuwenden könnte, während sie es im andern Fall sofort mit den Farben zu thun hat. Es wird ihm jedoch nicht gelungen sein, mit dieser Deduktion die herrschende Apperceptionstheorie aus den Angeln zu heben, von der er auch selbst gestehen muſs, daſs sie dem „naiven Bewuſstsein“ entspricht. Die M.'sche Deduktion hält nicht Stich, weil auf die Länge der Zwischenzeit zwischen Frage und Antwort den bestimmendsten Einfluſs hat ein rein subjektives Element, der Unterschied, ob für den Befragten die Frage leicht oder schwer zu beantworten war, beziehungsweise ob er es

sich mit der Antwort leichter oder weniger leicht gemacht hat. Die Vorherbestimmung oder Nichtvorherbestimmung eines Fingers kommt demgegenüber für die von der Antwort gebrauchte Zeit wenig in Betracht. Sagt uns nun auch die von M. zusammengestellte Tafel der Antwortzeiten (S. 106) nicht gerade das, was er aus ihr schliefst, so ist sie darum doch recht lehrreich, indem sie eine Probe giebt, wie man zu einer Art statistischer Aufnahme über den Grad der Schnelligkeit gelangen kann, mit dem verschiedene Personen die nämlichen Fragen zu beantworten imstande sind. Nur müfste, um daraus allgemeinere Schlüsse ziehen zu können, die Zahl der Antwortenden nicht wie hier nur zwei betragen.

In ganz vorzüglicher Weise giebt K. Lange in seinem jetzt in 3. Auflage erschienenen Buche *Über Apperception* die Lehre von derselben, die eigene und die der namhaftesten Anderen, sowie eine Nutzanwendung von ihr auf die Pädagogik. Seine Darstellung ist von durchsichtiger Klarheit und durch eine grofse Zahl treffender Beispiele belebt. Paulus' Tag von Damaskus, psychologiseh aufgefafst (S. 23), nimmt unter ihnen eine hervorragende Stelle ein. Schritt für Schritt wird im Gange der Untersuchung die Bestimmung der Apperception vorbereitet und das Wesen derselben dann dahin erklärt: „Apperception ist sonach diejenige seelische Thätigkeit, durch welche einzelne Wahrnehmungen, Vorstellungen oder Vorstellungsverbände zu verwandten Produkten unseres bisherigen Vorstellungs- und Gemütslebens in Beziehung gesetzt, ihnen eingefügt und so zu gröfserer Klarheit, Regsamkeit und Bedeutung erhoben werden.“ Nach einer Betrachtung der Bedingungen der Apperception schreitet die Untersuchung zu der Frage nach ihrer Bedeutung für die geistige Entwicklung des Menschen auf den verschiedenen Altersstufen fort. Die Apperception ist es, mit deren Hülfe wir uns „allmählich von psychischer Unfreiheit zu geistiger, sittlicher Freiheit“ erheben, denn sie ist die Bildnerin der festen Vorstellungsverbände der Ideen und Ideale, welche unserm Leben als Norm dienen.

E. Ackermann geht in seiner Schrift *Die formale Bildung* von der richtigen Auffassung aus, dafs es eine vom Stoff abstrahierende reine Geistesgymnastik nicht geben könne, sondern es sich bei jeder Geistesthätigkeit um die Durchdringung eines bestimmten Stoffes handle und dafs die dabei erlangte Übung sich mithin unmittelbar zunächst nur auf das behandelte Stoffgebiet beschränke, die Übertragbarkeit der erworbenen Fertigkeit auf andere Stoffgebiete aber von der Nähe des Verwandtschaftsgrades dieser anderen mit jenem abhängt. Wer sprachwissenschaftlich zu denken gelernt hat, kann darum noch nicht naturwissenschaftlich denken, der Physiker findet sich aber leichter in der Chemie zurecht, als der Theolog. Unhaltbar ist jedoch die von A. im Herbartschen Sinne aus dem Obigen gezogene Folgerung, dafs es keine Mehrheit angeborener Geistesvermögen gebe, sondern nur Eines, das Vorstellungsvermögen. Die Thatsache, dafs dem A das x, dem B das y und dem C das z leichter fällt, auch wenn A, B und C in gleichem Umfang sich mit x, y und z be-

schäftigt haben, erweist vielmehr, dafs die verschiedenen Grundvermögen sich bei den einzelnen Individuen wieder aus einer gröfseren Zahl mannigfaltiger Sonderanlagen zusammensetzen. Die Unrichtigkeit der von ihm angenommenen Herbartschen Theorie wird, wie zumeist von H.'s übrigen Anhängern, von A. selbst mittelbar damit zugestanden, dafs er in der Praxis mit den Begriffen, Gefühl, Verstand und Wille u. s. w. unbedenklich operiert. Ist A. auch überzeugt, dafs es eine rein formale Ausbildung der Geistesvermögen nicht geben kann, so weifs er darum doch den Gewinn sehr wohl zu schätzen, der aus der Behandlung eines Stoffes, unabhängig von der Wichtigkeit dieses selbst, für die Übung der Geisteskräfte zu erzielen ist, und sieht in der Erzeugung eines die Vorherrschaft in der Seele führenden „reichen, starken und einheitlichen“ sittlichen Willens „die höchste Aufgabe der formalen Geistesbildung“.

H. Schmidkunz *Über die Abstraktion* bestimmt das Wesen derselben als eine „logische Verstärkung“ einer Vorstellung. Man kann zugeben, dafs dies die eine Seite des Vorgangs richtig trifft, ohne darum S. für berechtigt zu halten, gegen Lotze und andere zu polemisieren, welche in der Ausscheidung der unwesentlichen Merkmale das Wesentliche der Abstraktionsthätigkeit erblicken. Letztere fassen dabei die Entstehung, S. die Wirkung der Abstraktion ins Auge. Der zweite Abschnitt der Abhandlung führt im Anschlufs an J. Stuart Mill aus, dafs die Begriffe „abstrakt“ und „konkret“ relativ zu nehmen sind und ineinander übergehen können.

Von der vorstehenden Untersuchung ist Schmidkunz zu der über *Analytische und synthetische Phantasie* übergegangen. Er ist geneigt, der ersteren — analytisch im Sinne von aufsteigend zur Idee genommen — den Vorrang in der Kunst einzuräumen. Die Argumentation aber: in der Traumphantasie herrscht „doch wohl“ die Synthesis vor, und da künstlerische Phantasie höher steht als die Traumphantasie, so wird in ihr die andere Form, die Analysis, vorherrschen und diese somit die höhere sein, diese Argumentation hat etwas sehr Gebrechliches. Die Frage nach dem höheren Rang der einen und der andern Phantasieform hat so allgemein gestellt, eine bedenkliche Ähnlichkeit mit der Frage: ist dem Nord- oder dem Südpol der Vorrang hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für die Drehung der Erde zuzuerkennen? In Wirklickeit beschreibt doch die künstlerisch schaffende Phantasie ebenso wie der Gang der wissenschaftlichen Erkenntnis, überall wo es sich um ein vollständiges Ganzes handelt, einen Kreislauf, geht von der Einzelanschauung aus, führt zur Idee hinauf und entfaltet dieselbe dann wieder in einer Vereinigung von Einzelzügen. Nur scheinbar ist gelegentlich die Idee das erste: hier liegt dann die Aufnahme der Einzelanschauungen nur zeitlich schon weiter zurück. So bekennt sich denn auch der Verf. selbst am Schlufs zu dem Goetheschen Wort, dafs nur Analyse und Synthese zusammen, wie Aus- und Einatmen, das Leben der Kunst möglich machen. Brav fleifsig hat der Verf. seinen Stoff gesammelt und manchen guten Gedanken gezeitigt, er steht nur noch etwas

zu sehr unter dem Druck seiner Gelehrsamkeit und lehnt sich zu häufig an andere an.

M. Diez tritt in *Friedrich Vischer und der ästhetische Formalismus* mit Entschiedenheit für Vischers Standpunkt ein, das Schöne sei nicht vorhanden ohne inneren Gehalt. Er vermiſst aber bei V. eine Ableitung des Schönen aus einem einheitlichen Grunde. Diese findet er in Diltheys Begriff des „Lebensgefühls“, das in der Kunst zum erhöhten Bewuſstsein seiner selbst zu gelangen strebt. Am vollkommensten erreiche dies die Dichtkunst. Gesucht werde entweder der Genuſs des Anmutigen oder des Erhabenen. Die Ausdrucksform ist das Schöne. Es sei falsch, das Schöne dem Erhabenen entgegenzustellen. Sage man, das Schöne sei der Gegenstand der Darsellung, so widerstreite dem, daſs sehr oft z. B. bei Personen und Handlung im Drama von einem Schönen nicht die Rede sein könne. Letzteres trifft unzweifelhaft zu. Darum aber noch nicht die Dichotomie: anmutig und erhaben. D. selbst giebt zu, daſs es mehr als ein Kunstwerk giebt, „das weder entschieden erhaben, noch entschieden anmutig wirkt.“ Diese beiden Arten erschöpfen nicht die Gattung. Was wäre z. B. an Hasenclevers „Weinprobe“ oder „Lesekabinett“ „erhaben“ oder „anmutig“? Diltheys „Lebensgefühl“ ist ein ganz brauchbarer Begriff, doch sagt er nicht viel mehr, als Kants Gefühl für das Zweckgemäſse. Und so wird es wohl sein Bewenden dabei haben können: Die Kunst stellt das dem Gefühl nach Zweckgemäſse im Bilde dar. Findet sie dafür den vollkommen angemessenen Ausdruck, so ist die Darstellung schön. So weit haben die Formalisten recht, wenn sie das Schöne in die Form setzen. Die Ausdrucksform ist aber noch nicht das Wesen der Kunst, diese hat auch einen Inhalt. Darin behält Vischer recht. Bezeichnet man diesen Inhalt als das dem Gefühl nach Zweckgemäſse, so ist darin Platz für das Erhabene und für das Anmutige, aber zugleich auch für alles, was an sich weder das eine noch das andere ist, z. B. das Tüchtige in der Arbeit, das Ernste im Schmerz, das Scherzhafte, Lustige, Lächerliche u. s. w. Das Erhabene wird auch ruhig wie zuvor dem Schönen gegenübergestellt werden dürfen. Allerdings geht das Schöne auf die Form, und das Erhabene auf den Inhalt, doch stehen sie sich darin konträr gegenüber, daſs das Schöne dem ganzen sinnlich-geistigen Menschen, das Erhabene aber allein der Vernunft, dem Freiheitsbewuſstsein im Menschen, Wohlgefallen bereitet. Dem Erhabenen steht in dieser Reihe das Angenehme als das nur sinnlich Reizvolle diametral gegenüber.

Mit den Beziehungen des Schönen, Wahren und Guten zu einander haben es auch die unter dem Titel *Idealismus und Realismus in ihrer Versöhnung* aus dem Schriftenschatz des verstorbenen Autodidakten Valentin Sommer gesammelten Aufsätze zu thun. Den Kern seiner Lebensanschauung enthalten die Sätze (71) „Die Liebe zum Ideal ist der heilige Boden, auf dem das rein Menschliche gedeiht; die Früchte der Menschlichkeit wecken den unerschütterlichen Glauben an die höheren

Mächte in den vernünftigen Wesen. Der Glaube an die Idealität auf Erden ist der Glaube an Gott im Menschen.“ „Die Phantasie in ihrer heiligen Weihe ist die Vestalin des göttlichen Feuers in dem Menschen, diesem Tempel für das Gute, Schöne und Wahre; sie ist in ihrer Gestaltungsfähigkeit die alleinige Schöpferin des Ideals, d. h. die innige Vermählerin des Realen mit der Idee; sie befreit die Dinge von allem störenden Beisatz und stellt sie in der zweiten Schöpfung der reinen Form dar.“ Ähnlich wie hier glückt dem Verf. der Ausdruck an anderen gehobenen Stellen. Im übrigen ringt er ziemlich mühsam mit demselben. Form und Inhalt verraten das Ungeschulte seiner allgemeinen Geistesbildung. Der Ertrag an Bereicherung unserer Gedankenwelt ist nur bescheiden. Die angezogene Stelle bietet doch auch nicht viel mehr als eine Umschreibung dessen, was sich in Goetheschen und Schillerschen Gedichten findet. Der Gesamteindruck der Sammlung ist nach der günstigen Seite hin vornehmlich der eines Achtungsgefühls für die Person des redlichen Mannes.

In *Schillers Verhältnis zu Kants ethischer Weltanschauung* sucht L. Liebrecht nachzuweisen, „dafs Schiller an Kants Moralsystem nicht mit einem Finger zu rütteln wagte“. Dem Sittlich-Schönen, wo die Neigung mit der Pflicht im Bunde, habe er nie den inneren Wert beigelegt wie einer Handlung, welche aus einem Sieg der Pflicht über die Neigung beruht. Dem bekannten, gegen Kants sittlichen Rigorismus gerichteten Distichon Schillers will L. damit die Beweiskraft gegen die von ihm vertretene Auschauung rauben, dafs er es für „nichts als eine scherzhafte Vermischung“ der Gebiete des Sittlich-Schönen und des Sittlich-Erhabenen erklärt. Das heifst doch recht gewaltsam verfahren. Dafs ein sittlich erhabenes Handeln den Menschen in seiner höchsten Würde zeigt, das ist allerdings Schillers Überzeugung. Die sehr bestimmte Abweichung von Kant besteht aber darin: K. legt moralischen Wert nur der Handlung bei, die aus einem Sieg der Pflicht über die Neigung hervorgegangen ist; S. ist dagegen der Meinung, eine Handlung höre darum nicht auf moralisch wertvoll zu sein, dafs die Neigung auf das nämliche Ziel sich richtet wie die Pflicht, wo also der Mensch als Ganzes sich für die Sache einsetzt. Die Neigung zur Pflicht als Pflicht, das Pflichtgefühl als Lustgefühl gilt Schiller als der glücklichste und erstrebenswerteste Seelenzustand, als der natürlichste Friedensstand der Seele, der schöne Seelenfrieden. Zuweilen aber mufs auch gekämpft werden: dann hat die Neigung der Pflicht, dem Vernunftgebot sich unterzuordnen, welches, wie K. mit Recht lehre, immer die höchste und letzte Entscheidung zu fällen hat. L. hat den Fortschritt, den Schiller über Kant hinaus mit seinem Begriff des Sittlich-Schönen gemacht hat, darum verkannt, weil er, ganz gegen Schillers Sinn, dem Sittlich-Schönen nur ein sinnliches Motiv unterlegt.

In gründlicher, ernster und tiefdurchdachter Weise behandelt G. Hüpeden *Die menschliche Freiheit und ihre Beziehung zum christlichen Glauben.* Dem ersten aufbauenden Teile folgt man mit Genufs:

der logische Aufrifs ist trefflich gegliedert, die Gedanken wirken überzeugend. Der Höhenpunkt ist enthalten in den Worten „Also nur der mit Gott geeinte, mit Gott in Gemeinschaft befindliche Mensch ist wahrhaft frei mitten in seiner scheinbaren Unfreiheit“. Sittliche Freiheit ist „Einigung des Herzens mit der Pflicht“. Denn frei ist, wer kann, was er will, und der kann, was er will, wer will, was er soll. Der zweite, polemisch sich gegen die „formale Freiheit“ richtende Teil fordert indessen zu Widerspruch heraus. Geleitet von seinem Glauben an die Prädestinationslehre und von dem Verlangen sie zu verteidigen, überschraubt H. den ihr entgegenstehenden Begriff der „formalen Freiheit“ und identifiziert ihn mit dem der unbedingten Unabhängigkeit im Handeln, wodurch er leichteres Spiel gewinnt, ihn zurückzuweisen. Von formaler Freiheit ist aber auch da die Rede, wo man den Willen nur fafst als das Vermögen, unter verschiedenen vorhandenen Motiven beim Handeln zu wählen. Die Existenz dieser Wahlfreiheit wird durch die Existenz des Gewissens bezeugt. Dem Glauben an eine göttliche Vorsehung steht diese menschliche Wahlfreiheit auch gar nicht entgegen, denn entweder wählt der Mensch das richtige Motiv, dann handelt er eben im Einklang mit der göttlichen Ordnung der Dinge, oder er wählt das unrichtige Motiv, dann tritt unausbleiblich die Gegenwirkung ein, sei es allein aus dem Innern des Menschen heraus oder zugleich von der Aufsenwelt her, welche die mifsachtete Ordnung wiederherstellt. Gottes Pläne werden verwirklicht mit unserm freien Zuthun, wir haben aber keine Macht, seinen heiligen Willen zu durchkreuzen.

In ausführlicher Weise, in Buchform, führt W. Schmidt die Auffassungen vor, die Griechen, Römer, Juden und Christen, die Altertum und Gegenwart über das *Gewissen* ausgesprochen haben. Als Frucht hiervon ist ihm seine eigene Ansicht von demselben gereift. „Das Gewissen ist das unmittelbare Bewufstsein des für uns schlechthin verbindlichen göttlichen Willens, welches sich unwillkürlich geltend macht.“ Er meint jedoch hiermit nichts starr Dogmatisches, wie das Nachfolgende beweist. „Alle religiöse Offenbarung mufs den Beweis ihrer Wahrheit erst vor unserm Gewissen führen, ehe wir sie glauben können.“ „Das Gewissen ist bildsam.“

K. Gremmelspacher *Menschengeist und Tierseele* geht darauf aus, den wesentlichen Unterschied zwischen beiden zu erweisen, indem er zum Ausgangspunkt Erzählungen von allerhand klugen Handlungen der Tiere nimmt. „Das Selbstbewufstsein (Max Müller sagt: die Sprache) bildet den Rubiko, den kein Tier überschreiten wird.“ Hat Verf. soweit recht, so läfst er sich durch den Kitzel, sich als gläubiger Katholik an den „ungläubigen Naturforschern“ zu reiben, zu Angriffen verleiten, denen der Gegenstand fehlt. Wesentliche Gradunterschiede zwischen Tier und Mensch hat auch wohl der ungläubigste Naturforscher bislang noch nicht geleugnet.

In die dunklen Regionen der *Gedankenübertragung* und des *Hyp-*

notismus führen zwei kritische Streifzüge hinab, der eine von H. Münsterberg, der andere von E. Dreher unternommen. Beide nennen den Unsinn geradeheraus Unsinn. Beide sind aber auch bemüht, aus den problematischen Erscheinungen den wissenschaftlichen Kern herauszuschälen. M. schliefst: „Ist es nicht schöner und edler, beglückender für die Phantasie und erhebender für das Gemüt, als allerlei Gaukelspiel anzustaunen, zu wissen, dafs unsere Seele nicht für sich allein lebt, dafs jedes Tagewerk ihrer Gedanken weiter wirkt, als ihr eigenes Wünschen und Wollen sich träumen läfst, dafs in unserem winzigen Einzelgeist die gewaltige Seele der Menschheit sich schöpferisch denkend entfaltet und zum Ideal sich emporringt!" D. seinerseits sagt am Schlufs: „Somit sind wir denn der festen Überzeugung, dafs die aufgestellte Hypothese von der selbständigen Beseelung der Nervenzellen und Nervencentren, wenn sie auch nicht alle hypnotischen Erscheinungen zu deuten vermag, so doch das Gebiet des Hypnotismus dem Aberglauben dadurch zu entreifsen vermag, dafs sie diesen Zweig menschlichen Wissens, der bisher eine rein phänomenologische Behandlung erfahren hat, der nach Ursache und Wirkung forschenden Wissenschaft zugänglich macht."

2. Erziehungslehre.

Theodor Vogt, der Vorsitzende des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" begrüfst es mit Freuden, dafs Dilthey in der Berliner Akademie der Wissenschaften „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" (Sitzungsberichte 19. Juli 1888) gehandelt und die Frage bejaht hat, liest aber aus Diltheys Ausführungen heraus, dafs der Vortragende „in Ansehung des Zwecks der Erziehung eine zweckmäfsige Geistesorganisation im Anschlusse an den Zweck des physischen Lebens im Sinne hat" und macht demgegenüber das höhere Recht des geistigen Lebens geltend. Der Einspruch beruht jedoch auf einem Mifsverständnis. Dilthey nennt diejenige Lebensführung der Lebewesen zweckmäfsig, welche der Erhaltung und Förderung ihrer selbst und ihrer Gattung entsprechen. Hierzu sind aber sittliche Bedingungen beim Menschen ebenso unerläfslich wie leibliche.

Dilthey berührt sich mit Herbert Spencer darin, dafs sie beide den Anspruch eines jeden spekulativen Erziehungssystems auf Allgemeingültigkeit verwerfen und die Anpassung der Erziehung an den bestehenden Gesellschaftszustand fordern. Nicht die Dogmen eines Systems entschieden über Wert und Unwert der Erziehungsweise, sondern das Mafs, in welchem durch sie die Wohlfahrt des Einzelnen und des Ganzen gefördert worden ist. Fehler in der Lebensführung machen sich in unliebsamen Rückwirkungen bemerkbar, die niemand, der sie begangen, erspart bleiben. Hiervon geht Spencer aus, wenn er als obersten Erziehungsgrundsatz den aufstellt: Erfahrungen seien für die sittliche Entwicklung des Kindes

wirksamer als Strafen. Er giebt diesem Wahrheit bergenden Satze jedoch eine zu manchesterliche Ausdehnung. Verkennt er auch nicht ganz, dafs es nicht allemal angängig ist, erst zu warten, bis das Kind durch Schaden klug geworden ist, so legt er doch dem Faktor, der in der Autorität des Erziehers enthalten ist, zu wenig Gewicht bei. Ist das Verhältnis des Erziehers zum Kinde das richtige, so giebt es für das Kind kein höheres Augenmerk, als die Billigung oder Mifsbilligung seines Thuns und Lassens durch seinen Erzieher. Dann wird auch nicht, wie Spencer fürchtet, die Strafe das Kind dem Erzieher entfremden. Von den natürlichen Rückwirkungen verkehrter Handlungsweisen kann man vollends da das Heil nicht erwarten, wo es sich nicht um die Besserung verkehrter Sinnesrichtung, sondern um die positive Gewöhnung zum Guten handelt. Sehr beachtenswert sind Spencers Darlegungen über die in den bestehenden Verhältnissen und in der Beschaffenheit der erziehenden Personen enthaltenen Grenzen der erzieherischen Erfolge und die daran geknüpften Mahnungen zur Selbstvervollkommnung der Erzieher. Von grofsem Einflufs auf Spencer ist Jean Paul gewesen, den er auch sehr häufig anführt.

In der biologisch-soziologischen Behandlung sieht ebenfalls G. A. Lindner die Möglichkeit, der Pädagogik die Anerkennung der Ebenbürtigkeit in der Reihe der Geisteswissenschaften zu verschaffen, sie glücklich zwischen den Klippen des Naturalismus und des Doktrinarismus hindurchzugeleiten. Der aus L.'s Nachlafs von K. Domin herausgegebene *Grundrifs der Pädagogik als Wissenschaft* erweckt das Bedauern, dafs dem Verstorbenen eine formal abschliefsende Durchbildung seiner Gedanken nicht mehr gestattet war.

Mit der im Berichtsjahr erschienenen Zweiten Abteilung des Zweiten Bandes hat das bedeutsame und erfolgreiche Werk O. Willmanns, seine *Didaktik als Bildungslehre*, ihren Abschlufs erhalten. Das Schlufskapitel behandelt „Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben" und erhebt sich damit zum Höhenpunkt der Betrachtung. Im Christentum sieht der Verfasser den „archimedischen Punkt", von dem die Gesamtentwicklung der Menschheit von neuem wieder in die richtige Bahn zu lenken ist. Zur christlichen Gesittung stellt er den „modernen Kulturbegriff" in Gegensatz, der auf dem „Prozefs der sich auswirkenden Vernunft" beruhe. Warum werden Gesittung und Kultur einander entgegengesetzt, warum wird jene, und damit das Christentum, nicht als ein Bestandteil dieser anerkannt, zu welchem es doch geschichtlich geworden ist? Es ist das eine Folge des ganzen mehr axiomatisch als historisch vorgehenden Verfahrens des Verfassers, worüber wir uns *Jb.* III A 73 ff. näher ausgesprochen haben.

Für Seminaristen und Volksschullehrer hat J. Böhm seine *Praktische Erziehungslehre* bestimmt. Sie kann aber nicht minder dem Dienst an der höheren Schule sich sehr nutzbar erweisen. Sie vereinigt Vollständigkeit des Inhalts mit Knappheit der Darstellung und trefflicher

Gliederung. Die Auffassungsweise ist von einfacher Natürlichkeit und atmet warme Empfindung. Einen besonderen Reiz verleihen der Behandlung die geschmackvoll ausgewählten belegartigen Dichterstellen.

Ein ansprechender und fruchtbarer Gedanke liegt A. Wittstocks *Erziehung im Sprichwort* zu Grunde. Die Sammlung von Sprichwörtern ist reichhaltig. Ihre Verwertung für den vorliegenden Zweck erfolgt abteilungsweise nach den verschiedenen Seiten der Erziehung, unter Hinzufügung geeigneter Erläuterungen bei jedem einzelnen Sprichwort. Dem Verfasser war es hauptsächlich um den praktischen Gesichtspunkt zu thun: die Gesamterfahrung des Volks zur Behebung der Einseitigkeiten in den Erziehungsansichten nutzbar zu machen. Vom wissenschaftlichen Standpunkte wären Angaben über den Ursprung und die Verbreitung der Sprichwörter erwünscht gewesen. Man hätte dann auch ein Mittel, die von allgemeinerer Geltung von den anderen sicherer zu unterscheiden.

Zu Herbart steht J. Mich in seiner *Allgemeinen Erziehungslehre.* Die Überschätzung der Denkthätigkeit im Seelenleben kann daher nicht Wunder nehmen. Im übrigen begreift sich aus der verständigen und verständlichen Behandlung des Ganzen, dafs das Buch schon die siebente Auflage erreicht hat.

Im Gegensatze zu der hohen Meinung der Herbartianer von der erziehlichen Kraft des Unterrichts sucht A. Wachlowski deren Grenzen zu bestimmen und sieht die beste ethische Einwirkung des Unterrichts in der Förderung der vaterländischen Gesinnung.

Als ein Mann von festen Zielen, klarem Blick und freimütiger Rede zeigt sich Seminarinspektor C. Andreae in seinen *Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen*, die in das Begehren nach Erhebung der Schulwissenschaft zu einer selbständigen akademischen Disziplin auslaufen.

Von L. Kellner liegt die vierte Auflage seiner *Pädagogischen Mitteilungen* vor. Sie sind zunächst für Volksschullehrer bestimmt und wollen ihnen die Freude an ihrem Beruf erhöhen. Sie bieten eine gröfsere Reihe von Aufsätzen, Allgemeines aus dem Lehrerleben, oder einzelne Seiten daraus, und besondere Lehraufgaben betreffend. Aus allem aber spricht — und darin liegt die Einheit in der Mannigfaltigkeit -- derselbe mild ernste Sinn des Verfassers, sein in reicher Lebens- und Berufserfahrung abgeklärtes Urteil. Man liest alles mit Vergnügen und Nutzen, auch wenn man nicht dem Stande der Volksschullehrer angehört; es führt alles zu stiller Sammlung und innerlicher Vertiefung.

Ein frischer kräftiger Hauch schweizerischer Luft weht in dem, was J. Schäppi, Mitglied des schweizerischen Nationalrats, über die Aufgabe der Volksschule sagt, und auch seine Ausführungen über die Hochschule haben, wenn er auch zunächst die besonderen Verhältnisse seines Heimatlandes berücksichtigt, allgemeineren Wert. „Man will ein Volk erziehen, das körperlich gesund, geistig frisch und in der Gesinnung tüchtig ist.“

In kirchlicher Beziehung streng katholisch gehalten sind die *Themen und Thesen über Erziehung und Unterricht*, welche Oberlehrer B. Kaifser und Pfarrer J. A. Keller bearbeitet und herausgegeben haben. Es sind zur einen Hälfte Entwürfe Einzelner über Fragen aus der Erziehungs- und Unterrichtslehre, zur anderen Aufzeichnungen über Verhandlungen von Lehrerversammlungen. Soweit es sich nicht um das rein Kirchliche, sondern um das allgemein Pädagogische handelt, ist das Gute überall aufgenommen, wo es sich findet, Justus Möser, Schiller, Herbart u. a. sind wiederholt herangezogen. Wohlthuend wirkt nicht minder der echt vaterländische Sinn, in dem z. B. über den Geschichtsunterricht gehandelt wird.

Warnen müssen wir dagegen vor der Benutzung des *Examen-Katechismus* von H. Hoffmeister, wiewohl oder vielmehr gerade weil er schon in zweiter Auflage erschienen ist und somit sein Publikum gefunden zu haben scheint. Arme Kandidaten, die mit diesem Haufen vorgekauter Brocken sich anfüllen, und arme Pädagogik, vor der nach solcher Art, sie in sich aufzunehmen, nur Ekel zurückbleiben kann! Hoffentlich giebt es in deutschen Landen keine Examinatoren, bei denen ein Kandidat mit solcher der Wissenschaft Hohn sprechender Vorbereitung Glück hat.

Solche Wechselbälge echter Bildungsmittel, wie das ebengedachte, würden, allgemeiner und auf den verschiedensten Gebieten verwandt, sehr erheblich dazu beitragen, dafs das Karrikierte in der nun schon zum drittenmal erneuerten Skizze J. L. Christensens vom *modernen Bildungsschwindel* sich in Wahrheit verwandelt.

Dafs Rektor Grünewald mit seinem Schriftchen *Der Kampf gegen die sozialistischen Ideen, beleuchtet vom Standpunkt der Volksschule* den verdienten Beifall gefunden hat, beweist die erforderlich gewordene zweite Auflage. Den Arbeitsanteil der *Kirche* an der Lösung der sozialen Frage erörtern Pfarrer H. Schöner und Pfarrer Lic. Weber, wobei der Schule nur gelegentlich gedacht wird. Schöner erinnert als Mann, der sich im Leben umgethan und überall aus dem Leben schöpft, und in seiner ganzen Darstellungsweise an Riehl; eine anspruchslose, dienstbereite Gesinnung erfüllt ihn. Weber giebt ebenfalls viel Beherzigenswertes, doch kehrt er die Bedeutung des geistlichen Amtes den andern erziehlichen Faktoren gegenüber schärfer hervor. Pfarrer J. Werner will die Wege, die die Gegenwart in der Sozialreform zu beschreiten hat, durch einen vergleichenden Rückblick auf das Zeitalter der Reformation aufhellen helfen. Er bekundet männliche Haltung, ein warmes Herz, praktischen Blick; jeder müsse bei sich selbst mit der Besserung anfangen. In der „Unhäuslichkeit“ erkennt Diakonus G. Wächter mit Recht einen Grundschaden im Volksleben, an dem das Beispiel der höheren Stände eine ernste Mitschuld trägt; seine Haltung gegenüber dem Erholungs- und Erheiterungsbedürfnis des Volkes ist aber zu mönchisch.

Eine in englischer Sprache verfafste, auch deutsch zu habende kleine Schrift von B. Hellwig beschäftigt sich mit der Behandlung der vier *Temperamente* bei Kindern. Verf. kommt zu dem richtigen Schlufs, dafs

in der gleichmäfsigen Mischung der Temperamentseigenschaften das ideale Temperament enthalten ist, er wählt aber insofern einen unrichtigen Ausgangspunkt, als er annimmt, die Kinder liefsen sich nach den vier Temperamenten in vier Klassen sondern. Fürs eine könnten nur zwei Klassen herauskommen, da sanguinisch und melancholisch auf Bestimmbarkeiten des Gefühls, cholerisch und phlegmatisch auf solche des Willens gehen, und fürs andere treten für die praktische Behandlung die Temperamente der Regel nach nicht so rein hervor, wie Verfasser voraussetzt.

Schon der Titel *Die Aufgabe der evangelischen Schule gegen Rom* kennzeichnet diese Broschüre von L. Clasen als Parteischrift. Die evangelische Schule hat gar keine „Aufgabe gegen Rom“, sondern nur eine christliche. Clasen entwirft ein schönes Ideal der Erziehung zur sittlichen Freiheit und stellt die Sache dann so hin, als ob man evangelischerseits diesem Ideal in der Wirklichkeit ganz nahe sei, katholischerseits aber wer weifs wie weit davon entfernt.

Heinzelmann gegenüber (vgl. *Jb.* II A 82) nimmt Oberlehrer A. Eysert, katholischer Religionslehrer am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium in Montabaur, für die katholische Schule die Fähigkeit in Anspruch, als christliche Schule in gleicher Weise wie die evangelische zur sittlichen Freiheit zu erziehen.

Dafs die Bildung des sittlichen Willens das Entscheidende in der Erziehnngsaufgabe sei, ist der Kern der *Pädagogischen Ketzereien* von H. Ehrmann.

H. Raydt hat in seinem *Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper* seine ergebnisreichen Besuche englischer Schulanstalten so frisch und anschaulich geschildert, dafs man beim Lesen seiner Reisebriefe zu seinem Begleiter wird, ein Genufs, auf den wir alle, die daran noch nicht teilgenommen, bestens aufmerksam machen möchten. In den englischen Jugendspielen, denen er sein Augenmerk besonders aufmerksam zugewandt hat, sieht er ebensowohl ein vorzügliches Mittel zur Kräftigung der Jugend und Stärkung der Nation, als „ein erziehliches Mittel ersten Ranges“.

3. Unterrichtsbetrieb.

Einen sehr erfreulichen Einblick in den Unterrichtsbetrieb einer ausgezeichnet geleiteten Anstalt, des unter Hofrat G. Richter stehenden *Jenaer Gymnasiums*, gewährt uns der im Jahresbericht desselben abgedruckte ausführliche *Lehrplan*. In mafsvoller Weise ist in dem dortigen Unterrichtsbetrieb dem Grundsatz der Konzentration Rechnung getragen. In den unteren Klassen zeigt sich die Wechselbeziehung, in welche die einzelnen Lehrgegenstände lehrplanmäfsig zu einander gesetzt worden sind, am engsten, je weiter nach oben, desto mehr gelangt jedes Fach zu der seiner wissenschaftlichen Eigenart entsprechenden selbständigeren Entwicklung. Innerhalb der einzelnen Lehrgegenstände ist durchweg auf eine

Gruppierung des Stoffs nach dem Gesichtspunkt der inneren Zusammengehörigkeit Bedacht genommen. Den Ausgangspunkt für die Anfänge der Belehrung bildet überall das im nächsten Anschauungskreise der Schüler Enthaltene. Beim deutschen Unterricht der Prima ist es uns aufgefallen, dafs Shakespeare darin keinen Platz gefunden hat, und aufserdem, dafs den Prosaschriften verhältnismäfsig nur wenig Raum gegönnt wird, die Schillerschen sich gar nicht erwähnt finden, neuere wissenschaftlicher Art ebenfalls nicht. Sehr entwickelt stellt sich in Jena das unter Aufsicht der Anstalt stehende Vereinsleben der Sekundaner und Primaner dar. Da besteht ein Naturwissenschaftlich-mathematischer Verein, ein Geschichtsverein, ein Verein für Vogelkunde und Vogelschutz, ein Schülerturnverein. Jedoch darf niemand zugleich Mitglied mehrerer wissenschaftlichen Vereine sein.

Einen Lehrplan nach der *Konzentrationsidee* hat G. Ihm für die Obertertia des Gymnasiums, einen in Bezug auf den sprachlich-historischen und geographischen Unterricht für Untertertia L. Hüter vorgelegt. Wo wirklich nahe Verwandtschaft unter den Lehrstoffen vorhanden ist, mufs der Lehrplan ja gewifs darauf Rücksicht nehmen, aber wo man auf die Konzentration besonders eifrig ausgeht, entsteht — auch wider besseren Willen — nur zu leicht die Gefahr, dafs man allerwärts eine Vetterschaft entdeckt, und dafs der zur Pflege aller dieser verwandtschaftlichen Beziehungen verpflichtete Lehrer sich schliefslich vor lauter Rücksichtnahme auf diese alle gar nicht mehr zu retten weifs. Viel wichtiger und wertvoller als solche lehrplanmäfsige Bindung bleibt doch die Ausrüstung des Lehrers mit der Fähigkeit, von seinem Lehrgegenstande aus nach anderen Wissensgebieten hinüberzuschauen, um dann in völlig ungegezwungener Weise, so wie die Gelegenheit es gerade mit sich bringt, die hinüber und herüber laufenden geistigen Fäden zu zeigen und damit zur Herstellung eines immer einheitlicheren und festeren Gewebes im gesamten Vorstellungskreise des Schülers beizutragen.

Eine sehr ausführliche Rechtfertigung der Zillerschen *Formalstufen* mit genauem Eingehen auf die Einwände der Gegner bietet zum Zwecke der Aufklärung und Versöhnung der letzteren E. Reich, Oberlehrer am Pädagogischen Universitätsseminar zu Jena.

In die *Praxis der Fortbildungsschule* führt uns unter Mitwirkung anderer an ihr thätiger Genossen A. Patuschka hinein. Diese Aufzeichnungen und Abhandlungen über den Unterrichtsbetrieb in den Fortbildungsschulen haben eine Bedeutung weit über ihren unmittelbaren Umkreis hinaus. Wenn man sich in sie vertieft, bekommt man den Eindruck, dafs der Unterricht an den höheren Lehranstalten, wie er für die Vervollkommnung seiner Technik der Volksschule schon so viel zu verdanken hat, so auch für seine Verjüngung im Sinne einer praktischeren Behandlung der Dinge den Fortbildungsschulen sehr viel Gutes entnehmen könnte.

G. Völcker hat die Gründe, derentwegen er für die *Priorität des*

Französischen vor dem Lateinischen eintritt, in kürzerer Form als in seinem Buche (vgl. *Jb.* II A 90) und mit besonderer Rücksicht auf die Folgen für den Anfangsunterricht im Deutschen zusammengefaſst. Seine Hauptstützpunkte sind: Latein ist fremdartiger, abstrakter und somit schwerer als Französisch für den Anfänger, beim Latein muſs die wissenschaftliche, beim Französischen kann die natürliche Methode zur Anwendung kommen; Latein gewährt nicht so bald wie Französisch den Besitz eines umfänglicheren Sprachguts und kann daher nicht in gleicher Weise Sprachgefühl erzeugen; bei dem Mangel an Sprachgefühl behält der Schüler etwas Tastendes und Skrupulöses, das eine schädliche Rückwirkung auch auf die Muttersprache ausübt; die Muttersprache wird auſserdem geschädigt durch das nicht seltene Lateindeutsch der Übungsbücher und durch den gröſseren Zeitaufwand für Latein.

F. Pietzker setzt in lehrreicher Weise die Aussichten einer *Weltsprache* auseinander. Er faſst hierbei besonders Schleyers Volapük ins Auge und macht darauf aufmerksam, daſs dasselbe keineswegs die Bestimmung habe, die Volkssprachen zu verdrängen, sondern nur subsidiär für den internationalen Verkehr zur Geltung kommen wolle.

Den gleichen Dienst einer Überschau leistet uns für die auf verwandter wissenschaftlicher Grundlage ruhenden Bestrebungen zur Herstellung einer deutschen *Kurzschrift* Gymnasialdirektor O. Henke in Barmen, indem er zugleich ein von ihm entworfenes und für den Schulgebrauch eingerichtetes System zur Prüfung vorlegt. Einen anderen Entwurf die Kurzschrift betreffend bietet F. Kürschner.

Um Schüler im Lesen ausgeschriebener *Handschriften* zu üben, hat Präceptor C. F. A. Kolb ein *Lesebuch* in verschiedenerlei Handschriften zusammengestellt, wofür die Texte guten Schriftstellern entnommen sind. Es erfreut sich schon der siebenten Auflage. Ein allgemeinerer Schlüssel zur Entzifferung schwer lesbarer Handschriften ist bekanntlich der, daſs man sich aus dem Geschriebenen ein Alphabet zusammenstellt.

Über die Litteratur zum *volkswirtschaftlichen Unterricht* ist in dem Abschnitt „Geschichte“ berichtet. Hier sei nur auf die Abhandlung des Gymnasialdirektors E. Moormeister aufmerksam gemacht, in der die grundsätzlichen didaktischen Vorfragen erörtert werden, wobei M. sich für Eingliederung des Gegenstandes in die bestehenden Lehrfächer ausspricht und in besonders anziehender Weise die innere Hineingehörigkeit der Volkswirtschaftslehre in das Ganze eines humane Bildung anstrebenden Lehrgangs darthut.

Den rechten Boden wird der volkswirtschaftliche Unterricht aber immer erst dann unter sich haben, wenn der Schüler mit seiner eigenen Hand etwas zu erschaffen gelernt hat. Der *Knaben-Handarbeitsunterricht* ist in erfreulichem Fortgang begriffen. Auf dem IX. zu Hamburg abgehaltenen Deutschen Kongreſs für erziehliche Knabenhandarbeit konnte über den Stand und die Ausbreitung der Schülerwerk-

stätten in Deutschland mitgeteilt werden: Es bestanden im Reich ungefähr 180 Werkstätten in 107 Orten, zusammen mit mehr als 5500 Zöglingen. Das Königreich Sachsen weist die gröfste Zahl auf, dann folgen Schlesien, Provinz Sachsen, Elsafs-Lothringen und die thüringischen Staaten.

Nach dem Bericht von W. Götze über die *Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit in Leipzig* hat sich der Besuch derselben durch auswärtige Lehrer zwischen den Jahren 1886 und 1889 von 18 auf 127 gehoben. Für die weitere Entwicklung des Handarbeitsunterrichts hält G. aufser dem bereits hierfür Geleisteten für wünschenswert: „Bildung von Landes- und Provinzialverbänden; Vermehrung der Agitationsvorträge zur Aufklärung über das Wesen des Arbeitsunterrichts; Entwicklung der „Blätter für Knabenhandarbeit“ (Betonung des Praktischen unter Zuhülfenahme von Illustrationen, regelmäfsiges Erscheinen zunächst wenigstens monatlich, Honorierung der Beiträge); Übersetzung der wichtigsten Erscheinungen der ausländischen Litteratur über den Arbeitsunterricht; Preisschriften über bestimmte Kapitel des Arbeitsunterrichtes (Lehrgänge für die Kleinen, Beziehungen zum Zeichenunterricht, über die Durchbildung der Methodik auf bestimmten Sondergebieten, z. B. des Arbeitsunterrichts für die Blinden u. s. w.); Weiterentwicklung der in der Lehrerbildungsanstalt vorhandenen Anfänge einer Sammlnng von Lehrgängen der verschiedenen deutschen und aufserdeutschen Arbeitsschulen; Schaffung einer allen Freunden des Arbeitsunterrichts zu Gebote stehenden Centralbibliothek der Handfertigkeitslitteratur; Herstellung von Modellreihen für die verschiedenen Arbeitsfächer, welche bei Gelegenheit von Vorträgen oder zur Belehrung für neu ins Leben tretende Arbeitsschulen unentgeltlich leihweise zu überlassen sein würden.“

Dem *Zweiten Bericht über die Schülerwerkstätten in Halle a. S.* hat der Verf., Realgymnasialdirigent a. D. Stadtrat W. Schrader, eine Ausführung allgemeinerer Art über die Bedeutung der Sache vorausgeschickt, in welcher er sagt: „So trägt der Unterricht in der Handfertigkeit in seiner Stellung als notwendige Ergänzung zur Einheitserziehung, in der Freiheit seiner Gestaltung und der Anregung zur Selbstthätigkeit und in der Gewährung der Freude an den gewonnenen Werken echte Züge einer gesunden Pädagogik, und man wird unwillkürlich darauf hingewiesen, dafs diese Züge oft in unserem Schulunterricht vermifst werden. Man könnte fafst sagen, der Unterricht im Mechanischen ist geistig, und der Unterricht im Geistigen, ja selbst die Schulerziehung droht einem Mechanismus zu verfallen.“

Geradezu einladend zum Arbeiten in Holz, Pappe und Metall wirkt durch ihre, den klar abgefafsten Anweisungen beigefügten bildlichen Darstellungen die *Praktische Einführung in die Knabenhandarbeit* von N. C. Rom.

Die Beschäftigung mit praktischer Arbeit kann auch dazu beitragen,

frühzeitiger auf die Wahl des Lebensberufs den Sinn zu lenken. Einen Ratgeber betreffs dessen, was der *Staatsdienst* in seinen verschiedenen Zweigen verlangt und bietet, giebt in dritter Auflage Geheimer Rechnungsrat A. Dreger den Ratsuchenden in die Hand.

Studierlampe nennt sich eine Sammlung von allerlei alter Schulweisheit in gereimter und ungereimter Form. Sie ist jetzt schon zum zweitenmal von ihrem Verfertiger A. Sammler angezündet worden.

Von den *Unterrichtsabteilungen der Pariser Weltausstellung* erzählt uns Professor Fr. Kemény in Kronstadt (Siebenbürgen). Unter den Veranstaltungen zur Veranschaulichung des Entwicklungsgangs des Schulwesens im grofsen hebt er die graphisch-statistische Darstellung des französischen Elementarunterrichts in den letzten fünfzig Jahren, sowie ein den gesamten öffentlichen Unterricht der Schweiz umfassendes „Riesenalbum“ in 15 grofsen Karten rühmend hervor. Sehr anerkennend äufsert sich K. über die Wirksamkeit der zahlreichen Vereine in Frankreich, welche der Beförderung von Bildungszwecken ihre Kräfte widmen; auch fiel ihm die Reichhaltigkeit und Billigkeit der Lehrmittel auf. Unter den ausgestellten Schülerarbeiten fand er besonders sehr tüchtige mathematische Leistungen und beachtenswerte Erzeugnisse aus den Handarbeitswerkstätten, die bei den Elementar- und Bürgerschulen allgemein eingeführt sind. Deutlich liefs sich die starke Bewegung zu Gunsten der Verbreitung der englischen Jugendspiele verfolgen. Nicht verschweigen mochte K. die bei den Korrekturen der schriftlichen Arbeiten mehrfach bemerkte Flüchtigkeit. Als die unvorteilhafteste Seite des französischen Schulbetriebs trat ihm jedoch die moralische und die patriotische, bis zu chauvinistischer Aufreizung sich steigernde Phrase entgegen, die in der Jugendlitteratur und auf Heftumschlägen ihr Wesen treibt. Zum Schlufs spricht sich K. für internationale Fachausstellungen an Stelle der alles vereinigenden Weltausstellungen aus, was ihm die Pariser um so näher legte, als die Abteilungen für den Unterricht dort an verschiedenen Orten zerstreut waren.

4. Allgemein-erziehliche Schuleinrichtungen.

Bei der Beratung über die Frage nach dem *Wegfall des Nachmittagsunterrichts*, mit der sich die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen beschäftigte, überwog die Ansicht, dafs hier eine allgemeine Entscheidung unthunlich sei und fand in den Beschlüssen Ausdruck: „1. Wo nicht die örtlichen Verhältnisse zu der Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes nötigen, da ist derselbe beizubehalten. 2. In gröfseren Städten erscheint die Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes als ratsam.“

Die prinzipiell wichtigste These aus der Erörtrrung der Westfälischen Direktoren über die *Fürsorge für auswärtige Schüler* ist

No. 6: „Für auswärtige Schüler sind Internate unter staatlichem Patronate oder staatlicher Oberaufsicht wünschenswert, jedoch ist eine gute Erziehung in Lehrer- und geeigneten anderen Familien vorzuziehen.“

Die Direktoren Ost- und Westpreufsens entschieden sich nach einem Vortrage des Provinzial-Schulrats Kruse für Herstellung einer *Übereinstimmung zwischen den Prädikaten des Reifezeugnisses und der Censuren*.

Das Jahr des hundertsten Geburtstages der *Reifeprüfung* hat eine Anzahl Gutachten über deren Wert und Einrichtung in der Gegenwart gezeitigt. Der am wenigsten freundliche Geburtstagswunsch ist der von Oberlehrer P. Richter in Breslau, in dem das Ende der Jubilarin herbeigesehnt wird. Wir schliefsen uns R. nicht an. Die Reifeprüfung ist in der obersten Klasse als Sporn ebenso nützlich, wie der Gedanke an die Versetzung in den anderen Klassen. Ohne Prüfung der Reife für die Hochschule müfste das schädliche System der Berechtigungsverleihung an bestimmte Schularten aufrecht erhalten werden. P. Richter will auch seinerseits, wenn mehr nicht zu erreichen, mit dem Wegfall der mündlichen Prüfung zufrieden sein.

Geheimerat W. Schrader tritt für die gegenwärtige Prüfungsordnung ein. Eher als die fremdsprachlichen Skripta und die Prüfung in der Religionslehre würde er die ganze Prüfung fallen lassen. Die Dispensation tüchtiger Schüler von der mündlichen Prüfung verteidigt er mit dem Hinweis auf die Belastung durch die „gehäuften Wiederholungsarbeiten“ und auf das dort launischer auftretende Spiel des Zufalls, Gründe, die offenbar nicht minder auf alle anderen Prüflinge ihre Anwendung finden.

Die Pädagogische Sektion der 40. Philologenversammlung in Görlitz strich nach einem Vortrage von P. Cauer „Der Unterricht in Prima ein Abschlufs und ein Anfang“ die Prüfung in der Religionslehre, hielt aber die in der Geschichte aufrecht. Uns erscheint es ebenso wie Schrader bedenklich, aus der Reihe der Unterrichtsfächer nur das eine oder das andere ganz von der Prüfung auszuschliefsen; es wird dadurch doch in seinem Ansehen bei den Schülern herabgedrückt.

Hofrat G. Richter schlägt zur Vereinfachung der Reifeprüfung und zur Erhöhung ihres wissenschaftlichen Werts vor: 1. Verteilung des Reifenachweises auf verschiedene Stufen durch Verlegung der griechischen und lateinischen Prüfungsarbeit auf den Übergang von Unter- nach Oberprima. 2. Wegfall der mündlichen Prüfung in Religion, Mathematik und Geschichte. 3. Beschränkung der schriftlichen Schlufsprüfung auf den deutschen Aufsatz und die mathematische Arbeit. Beschränkung der mündlichen auf eine eingehende Prüfung in Griechisch und Latein, welche besonders eine gründliche Vertrautheit mit den in Prima gelesenen Klassikern zu erweisen hat, sowie in der mathematisch-physikalischen Naturlehre, wobei Chemie und beschreibende Naturkunde ausgeschlossen bleiben. 4. Einführung einer gröfseren häuslichen Prüfungsarbeit nach

freier Wahl aus dem altsprachlichen, geschichtlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiet, für welche am Anfange des letzten Halbjahrs entsprechende Aufgaben mit Angabe der nötigen Hülfsmittel gestellt werden. Die allgemeine Richtung, in der sich diese Vorschläge bewegen, wird gewifs vielen zusagen; No. 4 jedoch erscheint entbehrlich und aus Zeitmangel kaum durchfürbar.

Gymnasialdirektor H. Meier in Schleiz wünscht im Einklang mit Provinzialschulrat Kruse die Prüfung auf den Lehrinhalt der Prima beschränkt zu sehen. Er giebt Beispiele des an seiner Anstalt thatsächlich eingehaltenen Prüfungsverfahrens, bei dem aus dem Umkreise des deutschen und altsprachlichen Unterrichts einheitliche Motive, wie z. B. das Tragische, die Ehre, der Prüfung zu Grunde gelegt wurden. — Geschmackvoll, aber schwierig, möchten wir sagen.

Widmann-Oberlahnstein kämpft gegen die gefährlichen Feinde eines erziehlichen Unterrichts, das „Dressieren und Dozieren“, von denen das erstere mit dem Heranrücken des Abiturientenexamens einer verderbenbringenden Wirkung fähig ist. Direktor Stephan Wätzold führt aus, wie in dem in England üblichen Examenkultus ein schwerer Schaden des dortigen Unterrichtswesens enthalten ist.

Der Umschwung unseres nationalen Lebens hat die Freude an *Festfeiern* und gemeinsamen Veranstaltungen aller Art im ganzen Volk vermehrt. Auch die Schule ist davon berührt worden. Sie hat ihren Sedantag erhalten, sie thut viel mehr als früher im Hinausführen der Jugend zu den verschiedensten Zwecken. Vier ernste Gedenktage sind jüngst hinzugekommen. So ist es wohl sehr zeitgemäfs gewesen, wenn Lehrerversammlungen und Einzelne die Frage nach dem zweckentsprechendsten Verhalten der Schule bei derartigen Anlässen einer eingehenderen Erörterung unterzogen.

In umfassender Weise hat die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen auf Grund eines Referats von Wegener-Neuhaldensleben Grundsätze bezüglich der *Schulfeste, Schulexkursionen und öffentlichen Schulprüfungen* aufgestellt. „Die Festidee mufs wertvoll sein.“ „Die Festidee mufs in den Festmitteln einen würdigen und zweckentsprechenden Ausdruck finden.“ Weises Mafs mufs gehalten werden in der Zahl und Ausstattung der Schulfeste. Bei den Schulexkursionen werden drei Gattungen unterschieden: wissenschaftliche, der Kräftigung und Erholung dienende, und solche, die beide Zwecke miteinander verbinden. Darauf werden die dem erziehlichen Zweck der Ausflüge entsprechenden Ordnungen aufgestellt. Betreffs der öffentlichen Prüfungen wurde lakonisch erklärt: „Die öffentlichen Prüfungen sind abzuschaffen.“

Den *Schulfesten und Schulfeierlichkeiten* hat sodann L. Freytag in seinem *CO.* eine Abhandlung gewidmet. Er wendet sich gegen das Schablonenhafte und Geschäftsartige, was bei Schulfeiern sich leicht einfindet, und sucht nach Wegen, um der Feier eine tiefere Gefühlsanregung

zu sichern. Reden solle nur, wem's gegeben ist, geredet soll nur werden über Themen, die aus dem Anlafs der Feier entspringen, und so, dafs alle, und nicht zum wenigsten auch die kleinsten Zuhörer etwas davon haben. Musik, Poesie und turnerisches Spiel müssen in ausgiebigster Weise herangezogen werden.

Einige Ausstellungen an Freytags Wünschen und Ergänzungen zu letzteren finden sich in einem Aufsatz von A. Eschweiler-Brühl.

Progymnasialrektor A. Gemolls *Ansprachen und Schulreden* wurzeln in einem frommen Gemüt, besitzen Schwung und sind kurz; in der Anführung von Dichterstellen könnte wohl manchmal etwas sparsamer verfahren sein. Der Wirklichkeit entsprechend und ideal gefafst zugleich hat der Rektor des Stuttgarter Realgymnasiums Oberstudienrat von Dillmann das *Bild des echten Kaufmanns* seinen scheidenden Schülern gezeichnet.

Eine sehr alte und eine noch verhältnismäfsig junge Schule am Rhein haben 1888 *Jubelfeiern* begangen, das Protestantische Gymnasium zu Strafsburg seine 350jährige und das Städtische Realgymnasium und Gymnasium zu Düsseldorf seine 50jährige; die Jahresberichte beider Anstalten von 1889 schildern den näheren Verlauf. Im Gotteshause, an ihrer ursprünglichen Feststätte, hielt die ehrwürdige Schule Johannes Sturms ihre Hauptfeier ab, gehoben von dem Gefühl, den alten Grund auch in geistiger Beziehung treu bewahrt zu haben und dabei doch mit der Zeit mitgegangen zu sein. Die Schüler haben u. a. die ersten sieben Auftritte von Sophokles' Antigone in deutscher Sprache aufgeführt. Eine sehr liebenswürdige Gastlichkeit bewiesen die städtischen Behörden den Lehrern und Schülern. Die Schulfeier in der Stadt des Malkasten hatte mehr moderne künstlerische Ader. In den Hauptakt spielten mit verteilten Rollen die Stimmungen über die Wandlungen hinein, welche die Schule von einer Realschule zu ihrer jetzigen Doppelgestalt durchgemacht hat.

Ein *Schulfestspiel* ganz vorzüglicher Art hat O. Tschirch seiner *Saldria* in Brandenburg bei deren dreihundertjähriger Jubelfeier zum Angebinde gemacht. Es stellt in drei Bildern mit verbindender Zwischenhandlung das Leben der Saldria in den drei verflossenen Jahrhunderten dar und ist von ihren Schülern aufgeführt worden. Ein wohlhabender Mann aus der Zahl der Zuhörer hat sich daran so erfreut, dafs er sich zur Tragung der Kosten für die Drucklegung des Festspiels erbot.

Eine reiche und gute Auswahl *vaterländischer Gedichte* von den Zeiten Johann Ciceros an bis zu Kaiser Wilhelm II ist die in zweiter Auflage erschienene von W. Fricke. Zu einem Ganzen verwebt durch poetische Bindeglieder sind *Lieder der Freiheitskriege* von M. Pfeifer, so wie sie am Altenburger Gymnasium teils gesprochen, teils gesungen zum Vortrag gelangten. An eigener Dichtung *vaterländischer Festspiele* für höhere Schulen versuchte sich E. Reinitz. Empfunden ist das Ge-

dicht zum Gedenktage Kaiser Friedrichs; das andere hält sich meist zu prosaisch.

In gewissem Sinne gehören zu den erziehlichen Schuleinrichtungen auch die *Anstaltsgebäude.* Was neuere Technik und Kunst hierin leistet, wird durch die Vergleichung verschiedener Bauten besonders lehrreich. Gelegenheit hierzu bieten aus dem Berichtsjahr die aus Anlafs der Einweihungsfeiern des *König-Wilhelms-Gymnasiums zu Stettin*, des *Kaiser Friedrichs-Gymnasiums in Frankfurt a. M.* und des *Gymnasiums in Wandsbeck* gelieferten Beschreibungen und Abbildungen.

Welche Anforderungen an die Beschaffenheit der *Schlachtendenkmäler* zu stellen sind, erläutert Professor K. Jansen: Dauerhaftigkeit, richtige Ortswahl, deutlicher Aufschlufs über Entstehung und Bestimmung sind hierbei unerläfslich.

IV. Schulverwaltung. Lehrerstand.

Aus seiner reichen Erfahrung und Einsicht heraus erläutert Geheimerat W. Schrader in seiner *Verfassung der höheren Schulen* den Sinn und die Zweckmäfsigkeit der gesetzlichen Bestimmungen, durch welche in Preufsen die äufsere Stellung der höheren Schulen, die Staatsaufsicht über dieselbe, die Leitung der einzelnen Anstalten und die Verhältnisse des Lehrerstandes geregelt sind. Gelangt er auch allermeist zu dem Ergebnis, dafs die bestehenden Einrichtungen zweckentsprechend sind, so weist er doch mehrfach auch auf ein Besseres hin, indem er bei der Wertbestimmung des Vorhandenen stets einen idealen Mafsstab anlegt, den er der höchsten von Gott dem Menschen gesetzten Bestimmung entnimmt.

Einen Beitrag zur Absteckung der Grenzen zwischen der *Schulgewalt des Reichs* und der Einzelstaaten liefert J. Beeger, indem er diejenigen Angelegenheiten beleuchtet, auf die er die Ausdehnung der Reichsgesetzgebung für angezeigt hält. Nötigenfalls geht es, wie bekannt, auch auf dem Wege des Übereinkommens zwischen den Bundesregierungen, auf dem schon mancher Schritt zur Abstellung hindernder Verschiedenheiten gethan worden ist.

Eine *Denkschrift* des Vereins technischer Lehrer Bayerns fordert „volle d. h. auch finanzielle Verstaatlichung der Realschulen“. — Über die Schattenseiten einer allgemeinen Verstaatlichung und die Vorzüge verschiedenartiger Patronate findet man sehr Beachtenswertes bei W. Schrader a. a. O.

Was aus dem Schofse einer thatkräftigen, gemeinnützig gesinnten Bürgerschaft heraus allein in freier Vereinsthätigkeit für Erziehungszwecke geleistet werden kann, davon giebt Gymnasialdirektor J. Schubrings *Festschrift des Katharineums zur Feier des hundertjährigen Bestehens*

der Lübeckschen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit ein höchst erfreuliches Bild.

In dem Jahresbericht der Realschule von C. W. Debbe in Bremen macht D. Mitteilungen aus einer vom Vorstand des „Allgemeinen deutschen Privatschultages zu Dresden 1888 ausgearbeiteten *Denkschrift über die Förderung des deutschen Privatschulwesens.* Seine eigene Anstalt macht den Eindruck der Gesundheit; eigentümlich ist ihr das Vorhandensein von *Fachinspektoren* aus der Zahl der Lehrer, je eines für die Sprachen, für Mathematik und für die Vorschule.

Sehr ungehalten sind die Pastoren Schnackenberg in Bremerhaven und Jensen in Breklum, dafs dem *Brecklumer Privatgymnasium* die Berechtigungen von der Staatsregierung noch immer vorenthalten sind. Wollen die Ebengenannten ein Übergewicht des kirchlichen Einflusses auf die Schule, so will C. Neese in einer übrigens wenig belangreichen Schrift umgekehrt den Ausschlufs der Kirche von der Schule.

Über das wünschenswerteste Verhältnis zwischen *Schule und Haus* stellt Stadtschulinspektor W. Armstroff beifallswürdige Betrachtungen an. Erheblich näher werden sich aber beide doch wohl erst rücken, wenn den Vätern ein gesetzlich geregelter Anteil an der Schulverwaltung gewährt sein wird.

Nur mittelbar, aber darum doch recht erheblich, geht die Schule eine Untersuchung von Em. Herrmann an über *Die Familie vom Standpunkte der Gesamtwirtschaft*: „Gesunde Familie, gesunder Staat“.

Die im Berichtsjahr vom preufsischen Kultusminister angekündigte Neuordnung der *Ausbildung der Schulamtskandidaten* hat die Reihe der hierauf bezüglichen Veröffentlichungen vergröfsert.

Noch ohne Bekanntschaft mit den Grundzügen des ministeriellen Plans ist für die Direktorenversammlung der Provinz Sachsen das Referat und Korreferat über die pädagogische und didaktische Vorbildung der Kandidaten ausgearbeitet worden. Als oberster Grundsatz wurde von der Versammlung der vorangestellt: „Vor völlig bestandener wissenschaftlicher Prüfung (mindestens Lehrerzeugnis) soll in der Regel kein Kandidat in die pädagogisch-didaktische Vorbildung eintreten dürfen.“ Von Seminaren erklärte man für geeignet solche unter Provinzialschulräten und unter Schuldirektoren. Eine pädagogische zweite Prüfung einzuführen, lehnte die Versammlung ab. Die dafür sprechenden Gründe entwickelt Schrader a. a. O., der lebhaft für eine Teilung der Prüfung in eine erste, fachwissenschaftliche, und eine zweite, pädagogische und allgemein-bildungswissenschaftliche, eintritt. — Wir würden es unsererseits für das Zweckdienlichste und Einfachste halten, wenn man den pädagogischen Teil aus der jetzigen Staatsprüfung herausnähme und ihn für das Ende der praktischen Vorbereitungszeit aufsparte. Die Vorbereitungszeit will Schrader auf zwei Jahre ausgedehnt wissen, die Anleitung soll dem Direktor und den von ihm damit betrauten Lehrern verbleiben; von Gymnasialseminaren sieht er ab, die vorhandenen selbständigen Pädagogi-

schen Seminare hält er für nützlich und sähe gern in jeder Provinz ein solches. Für Gymnasialseminare sprechen sich aus u. a. Direktor Steinmeyer-Aschersleben, die Professoren J. K. Fleischmann-Hof, Dettweiler-Gießen, A. Waldeck-Corbach, Oberlehrer Heinzelmann-Erfurt. Mit einigen Unterschieden. Steinmeyer ist für eine dreijährige Vorbereitungszeit. Fleischmann hält an Einem Jahr für die praktische Lehrzeit fest, indem er die theoretisch-pädagogische Vorbildung der Universität zuweist. Die Direktoren-Seminarleiter erteilen keinen eigenen Unterricht. Über F.'s Ansichten vgl. *Jb.* III A 75. Dettweiler hält sich im Rahmen der von der preußischen Regierung für die Neuordnung der Angelegenheit angenommenen Grundsätze, welche im wesentlichen auf die in Halle und Gießen erprobten Einrichtungen zurückgehen. Nach Waldeck ist es das Richtige, daß man je Eine Persönlichkeit von erprobter Kraft, gleichviel ob Direktor oder Lehrer, ja lieber noch einen Lehrer, mit der Ausbildung einer Anzahl von Kandidaten betraut. Wo gerade eine solche didaktisch hervorragende Kraft wirkt, da ziehe man sie hierzu heran. Man suche also in erster Linie nicht Anstalten, sondern Personen aus. — Das ist auch immer unsere Meinung gewesen. W. hält zwei Jahre Vorbereitung auch für wünschenswerter. Heinzelmann begnügt sich mit einem. Er empfiehlt zwei bis vier Gymnasialseminare auf Gedikescher Grundlage für jede Provinz und eine pädagogische Prüfung nach dem Probejahr. Gymnasialdirektor F. Heußner-Kassel macht Mitteilungen über den Plan, nach dem er seine Kandidaten anleitet. Er rühmt hierbei die Vorteile, welche ihm für seine Bemühungen daraus erwachsen, daß in Kassel zugleich ein selbständiges Pädagogisches Seminar besteht, in dem die Kandidaten in die allgemeine Schulwissenschaft eingeführt werden. Diese Pädagogischen Seminare neben den Gymnasialseminaren zu erhalten, ja ihre Zahl zu vermehren, empfiehlt sich nach unserer Ansicht sehr, wenn man sie in der Weise ausgestaltet, daß sie den Gymnasialseminaren das Allgemein-Schulwissenschaftliche, insbesondere die Einführung in die Geschichte und den gegenwärtigen Stand der Schulverfassung und der Erziehungskunst abnehmen. Jedes einzelne Gymnasialseminar kann diese allgemeinere Aufgabe nicht ebenso gut leisten, auch läge darin eine Verschwendung von Arbeitskraft. Die Pädagogischen Seminare machten darum aber die von so vielen Seiten dringend geforderten fachmännisch-pädagogischen Professuren nicht überflüssig. Schon um der Ausbildung und Pflege der Schulwissenschaft selbst haben wir sie nötig, wir müssen aber auch jedem Studenten Gelegenheit geben, auf der Universität Vorlesungen über Schulwissenschaft zu hören und seminaristische Anleitung zu eigenen schulwissenschaftlichen Arbeiten zu erhalten, und wir können endlich Universitätsprofessoren der Schulwissenschaft neben den Leitern der selbständigen Pädagogischen Seminare sehr gut brauchen, um alle Kandidaten insgesamt, was doch erforderlich, der allgemein-schulwissenschaftlichen Ausbildung möglichst vollkommen teilhaftig werden zu lassen.

Einer Vorwegnahme praktisch-pädagogischer Übungen auf der Universität,

der Haltung von *Übungsschulen* daselbst, redet dagegen nur eine kleine Minderheit das Wort. Auch Reichs an sich sehr dankenswerter Bericht über die Thätigkeit des *Jenaer Universitäts-Seminars* wird daran nichts ändern. Studienrektor A. Deuerling will Universitätsseminare für praktische Übungen zulassen neben den Gymnasialseminaren, aber ihren Besuch erst nach Ablegung der wissenschaftlichen Prüfung gestatten. Jedenfalls aber gehöre der Universität die Einführung in die Schulwissenschaft.

O. Frick giebt in Heft 18 der *LL.* wertvolle Ergänzungen zu seinen Heft 16 mitgeteilten *Winken betreffs Anleitung der Kandidaten*; namentlich ist die Anführung der ihnen zur mündlichen oder schriftlichen Beantwortung gestellten oder zu stellenden Aufgaben sehr lehrreich. Aufserdem hat Frick in Heft 19 und 20 der *LL.* im Hinblick auf die Absichten der preufsischen Unterrichtsverwaltung höchst schätzbares Material zur Lehrerbildungsfrage veröffentlicht, das aus den verschiedenerorten gesammelten Erfahrungen stammt.

Die *ZR.* veröffentlicht das *Statut der ungarischen Mittelschullehrerprüfungen von 1888.* Es schreibt 3 Prüfungen vor. 1. Grundprüfung im vierten Semester; Gegenstände sind die Grundlagen in den erwählten Fachwissenschaften, Ungarisch und aufserdem entweder Deutsch, Französisch, Englisch, oder Italienisch. 2. Fachprüfung im 8. Semester in zwei Fächern (ein drittes ist nur erwünscht, wird aber nicht gefordert), z. B. in zwei Sprachen, in Geschichte und Geographie, in Geographie und Naturgeschichte, in Mathematik und Physik. 3. Pädagogische Prüfung nach einem Jahre Praxis (in der Regel an einer Mittelschule); Gegenstände sind Philosophie und Schulwissenschaft. Alle drei Prüfungen sind schriftlich und mündlich.

Zwei neue Veranstaltungen zum Zweck der wissenschaftlichen Fortbildung der Lehrer gehören dem Berichtsjahr an: die gemeinsame auf Anregung und unter Leitung Heidelberger Professoren unternommene *Studienreise deutscher Gymnasiallehrer durch Italien* und die *Fortbildungskurse für Lehrer Deutschlands und Österreichs an der Universität Jena.*

In jedem der drei grofsen Gebiete deutscher Zunge, in Deutschland, Deutsch-Österreich und in der Schweiz, haben allgemeine *Lehrertage* stattgefunden, auf denen das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Standesgenossen zu erneuter Bethätigung gekommen ist, sowohl in dem die rechten Wege zum gemeinsamen Ziel suchenden Meinungskampf über Berufs- und Standesfragen als in den heiterer Geselligkeit gewidmeten Stunden.

Die Österreicher hielten ihren *Ersten Deutsch-österreichischen Mittelschultag zu Wien* ab, die Schweizer Gymnasiallehrer ihre *28. Jahresversammlung in Baden i. A.*, und in *Görlitz* tagte die *40. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner*, die allen Teilnehmern bei der Fülle des gebotenen Guten und Schönen unvergefslich bleiben wird.

Wenn der echte Humor versöhnt, so darf man von den einen präch-

tigen Inhalt in munterer Rede bringenden *Pädagogischen Episteln* von Orbilius Empiricus neben dem Vergnügen, das sie gewähren, auch eine solche höhere Wirkung erwarten:

„Freundchen, es ist nicht ganz so schlimm in der Praxis des Lebens;
Aber die Schulfabrik ist herrschende Mode des Tages.
Scheint es doch wirklich gelungen, das Werden und Wachsen des Geistes
Auf dem Papier zu verfolgen nach fertigem Schema. Doch glaub ich,
Bald wird kommen die Zeit, da sucht man in anderen Bahnen
Lieber das Heil, und es ruht mit der Pensentabelle der Kanon."

III.

Deutsch und philosophische Propädeutik

R. Jonas.

Einleitung.

Klagen darüber, dafs der deutsche Unterricht nicht das Erforderliche leiste, sind immer noch ziemlich häufig. Mit einer solchen beginnt O. Brenner seine Ausführungen in dem Aufsatz *Über einige Mängel des Unterrichts im Deutschen und ihren Ursprung* (*BbG.* 7 ff.). Sie werden in betreff des Gymnasiums namentlich auch von den Freunden einer gänzlichen Umgestaltung dieser Schulgattung erhoben. Eine Zusammenstellung solcher Urteile bietet H. Gloël in der Einleitung zu seiner Schrift *Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen*. Indessen hier scheint recht beachtungswert, was O. Jaeger in seiner jüngst erschienenen Schrift *Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform* S. 45 ff. ausführt: „Hat sich wirklich, wie da und dort ins Blaue hinein geredet wird, in der Praxis in unseren Tagen eine auffällige Unbeholfenheit im Gebrauch der deutschen Sprache gezeigt, bei Schülern des Gymnasiums gezeigt? Man wird unserer Zeit viel Übles nachsagen können, aber dies, bei Gott, wäre eine schreiende Ungerechtigkeit. An Fähigkeit, seine Gedanken oder Halbgedanken in richtig gestellten Worten und Sätzen flüssig aufs Papier zu bringen, hat wirklich keine Zeit höher gestanden, wenn dies hoch stehen heifst, als die unsrige, und deshalb auf unseren Gymnasien die deutschen Unterrichtsstunden zu vermehren, wäre in der That das Überflüssigste von der Welt.“ Verf. weist dann darauf hin, dafs die wenigen Stunden, die deutsche heifsen, doch nicht die einzigen deutschen Stunden sind, sondern dafs alle Unterrichtsstunden der Muttersprache dienstbar sind. Für jede Art von Schule gilt es natürlich trotzdem, dafs nicht alle, welche das Lehrziel erreichen, in gleicher Weise die Fähigkeit einer guten Darstellung in der Muttersprache erlangen, weil die Begabung und Entwicklung der einzelnen zu verschieden ist.

Wenn die Klagen über mangelhafte Erfolge demnach auch nicht in dem Umfange Geltung haben können, in welchem dieselben häufig erhoben werden, so ist denselben eine gewisse Berechtigung immerhin nicht abzu-

sprechen, und es mufs das Bemühen der Lehrerwelt in höheren und niederen Schulen stets darauf gerichtet sein, durch Verbesserung der Methode und zweckentsprechende Gestaltung des Unterrichts die Leistungen zu steigern. Sache der deutschen Schule ist es, ihre Zöglinge auf dem Gebiet der eigenen Muttersprache soweit wie möglich zu entwickeln. Wenn nun dazu auch, wie die vorhin angeführten Sätze Jaegers betonen, jeder Unterricht beizutragen hat, so wird doch der deutsche, der nach unserer Ansicht noch etwas mehr zu thun hat, als in die Litteratur einzuführen, in noch ganz besonderem Sinne mitzuwirken haben. Die von Allerhöchster Stelle für den Unterricht im Kadettencorps gegebenen Verfügungen, welche die Wichtigkeit des deutschen Unterrichts hervorheben, zeigen uns auch für die anderen höheren Schulen den richtigen Weg. Und wenn wir in Preufsen, wie es den Anschein hat, Änderungen im höheren Schulwesen entgegensehen, so wird damit sicherlich eine ganz besondere Betonung des deutschen Unterrichts verbunden sein. Hier scheint auch der Vorschlag von Voigt beachtenswert, bei dem fremdsprachlichen Unterricht vom Deutschen auszuzugehen: *Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht.* Wenn dem Beurteiler *ZöG.* 798 dies für das Lateinische, weil es unhistorisch sei, bedenklich erscheint, so können wir ihm nicht beistimmen. Den Wert jenes Vorschlages hat Gloël (unter Bezugnahme auf eine in Neuwied 1886 als Beilage zum Jahresbericht erschienene Abhandlung des Verf.) in der schon erwähnten Schrift S. 42 richtig erkannt: man solle die einzelnen fremdsprachlichen Erscheinungen den entsprechenden deutschen gegenüberstellen und beide auf ihre Ähnlichkeit bezw. Unähnlichkeit untersuchen, dann würde dadurch die Kenntnis beider gefördert.

Mancherlei Erscheinungen aus dem Berichtsjahr zeigen, wie ernstlich die Fachwelt sich der Aufgabe unterzieht, den Unterricht im Deutschen möglichst fruchtbringend zu machen.

Das ganze Gebiet desselben umfassen die uns vorliegenden Verhandlungen der Westfälischen Direktoren-Versammlung. Der erste der angenommenen Sätze sagt: „Von den beiden Aufgaben des deutschen Unterrichts, 1. bewufste Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zu erreichen, 2. verständnisvolle Liebe für die Meisterwerke unserer Litteratur zu wecken und zu fördern, fällt die erste nicht nur dem deutschen Unterrichte, sondern auch allen übrigen Unterrichtsstunden zu.“ Dies ist in demselben Sinne gesprochen, in welchem wir uns oben bereits äufserten. Die übrigen von der Versammlung angenommenen Sätze werden weiterhin bei geeigneter Gelegenheit Erwähnung finden. Hier heben wir uns eins heraus: in Satz 12 scheint uns die Zahl der jährlich mit Einschlufs der Klassenarbeiten anzufertigenden Aufsätze für IV mit 16 20 zu hoch, für I mit 7—9 zu niedrig bemessen zu sein.

Auf Verbesserung der Methode des deutschen Unterrichts in den oberen Klassen dringt die 4. Versammlung des Vereins der Lehrer

an den technischen Unterrichtsanstalten Bayerns (*BbR.* 136). Sie wünscht dazu die Einsetzung eines besonderen, aus zwei Fachmännern bestehenden Ausschusses, der dahin zielende Vorschläge machen solle. Wenn dieselbe Versammlung beschliefst, die Litteraturgeschichte solle mit der Geschichte verbunden und beide Lehrgegenstände sollen in eine Hand gelegt werden, so ist dabei zu erwägen, dafs die Vermittelung litteraturgeschichtlicher Kenntnisse doch wohl am besten mit der Lektüre verbunden wird; dies setzen auch die preufsischen Lehrpläne voraus. Auch in der Geschichte wird natürlich trotzdem sehr wohl bei geeigneten Gelegenheiten auf litteraturgeschichtliche Erscheinungen und Persönlichkeiten Bezug genommen werden können (s. weiterhin in dem Abschnitt Litteraturgeschichte). — Ein weiterer von jener Versammlung gemachter Vorschlag, für die Abgangsprüfung 3 Themata aufzustellen, aus denen von der vorgesetzten Behörde eines ausgewählt werden soll, entspricht dem in Preufsen seit lange üblichen Verfahren. Wenn endlich verlangt wird, dafs die Themata im Anschauungs- und Kenntniskreise der Schüler liegen sollen, so erscheint diese Forderung zu selbstverständlich, als dafs sie erst ausgesprochen zu werden brauchte.

Dafs der Unterricht, zumal in den oberen Klassen, die Aufgabe hat, den Gesichtskreis der Schüler dahin zu erweitern, dafs sie auf der Universität mit Erfolg sich wissenschaftlichen Studien widmen können, und dafs ein Teil dieser Aufgabe dem deutschen Unterricht zufällt, wird niemand leugnen. Darin stimmen wir mit P. Cauer in seinem auf der 40. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Görlitz (Oktober 1889) gehaltenen Vortrage *Der Unterricht in I, ein Abschlufs und Anfang* durchaus überein. Die Kluft jedoch zwischen der Hochschule und der auf sie vorbereitenden höheren Schule möchten wir nicht so grofs annehmen, wie es Verf. thut.

Die Entwickelung des deutschen Unterrichts von den unteren Stufen an wird entsprechend den dafür in Preufsen durch die Lehrpläne festgestellten Forderungen gekennzeichnet in dem bereits erwähnten Aufsatze von Brenner (*BbG.* 7 ff.). In den unteren Klassen kommt es zunächst auf Sprachrichtigkeit und Rechtschreibung an. Erst allmählich bilden sich Gedanken, zu deren Durcharbeitung und Klärung namentlich der deutsche Aufsatz beiträgt; daneben steht die Lektüre, deren Betrieb von den untersten Stufen an den Mittelpunkt und die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts bilden mufs.

Die bereits früher mehrfach behandelte Frage, ob das Mhd. betrieben werden soll, wird von dem Verf. bejaht. Wir haben unsere Ansicht schon früher dahin ausgesprochen, dafs wir dies mit der gegenwärtigen Einrichtung des deutschen Unterrichts nicht für vereinbar halten können; jene allgemein bildenden Zwecke desselben sind zu wichtig, als dafs sie bei der knapp bemessenen Zeit durch eine eingehendere Behandlung der mhd. Sprache geschädigt werden dürften. Dafs dies bedauerlich ist, erkennen wir rückhaltlos an.

Von allgemeinen Darstellungen des Lehrbetriebs im Deutschen ist früher bereits der *Kasseler Lehrplan* genannt, derselbe wird neuerdings (*BbG.* 111) ein „redlicher und nicht mifslungener Versuch genannt, eine gewisse Einheitlichkeit der Behandlung herbeizuführen“.

Hierzu kommt der Wiederabdruck einer Schrift, welche für die ganze Entwickelung des deutschen Unterrichts grundlegend gewesen ist: R. H. Hiecke, *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien.* 3. Abdruck. Dafs diese Schrift weiteren Kreisen wieder zugänglich gemacht worden ist, mufs mit Freude begrüfst werden. Sie ist eine wahre Fundgrube pädagogischer und didaktischer Weisheit; so manche jetzt allgemein gültigen Grundsätze nicht allein hinsichtlich des deutschen Unterrichts an sich, sondern auch über sein Verhältnis zu den anderen Unterrichtsgegenständen, sie sind von Hiecke in seinen geistvollen Ausführungen zuerst aufgestellt und in trefflichster Weise behandelt worden; ich erinnere hier nur an die Forderung, dafs der deutsche Unterricht „durch und durch auf gehaltvolle und eindringende Lektüre zu gründen“ sei; alles übrige, was gelehrt werden müsse, habe sich um die Lektüre zu gruppieren.

Ein für den Gebrauch beim Unterricht selbst bestimmtes, das ganze Gebiet des deutschen Unterrichts (allerdings mit Ausschlufs der philosophischen Propädeutik) umfassendes Werk, dessen wir früher bereits Erwähnung gethan haben, ist O. Lyon, *Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen.* Teil I, Sexta bis Tertia, 2. Aufl.; Teil II, für obere Klassen. Der erste Teil bietet den grammatischen Stoff für die Klassen Sexta bis Tertia, nach den einzelnen Stufen geordnet in allmählich erweiterter Darstellung, überall mit Beispielen in grofser Zahl belegt. Hervorgehoben seien hier nur die der Tertia zugewiesenen gründlichen Belehrungen über den Gebrauch der Modi in den zusammengesetzten Sätzen. Teil II bietet Stilistik, Poetik und Litteraturgeschichte. Auch hier ist alles dem praktischen Bedürfnis angepafst; am meisten befriedigt müssen wir uns durch die Stilistik erklären; der Umfang der Poetik geht wohl etwas über das erforderliche Mafs hinaus, wenn wir an die preufsischen Lehrpläne denken, nach denen Poetik doch nur gelegentlich der Lektüre zur Erwähnung zu kommen hat.

Für das Privatstudium der Schüler wird allerdings auch dieser Abschnitt wohl verwertbar sein. Die Litteraturgeschichte beschränkt sich im wesentlichen auf die beiden Blütezeiten, was den Absichten der preufsichen Lehrpläne entspricht.

Eine Übersicht über *Die Hülfsbücher für den deutschen Unterricht* bietet B. Maydorn; es werden nur die Titel der Werke genannt; natürlich ist das Verzeichnis nicht ganz vollständig. *ZG.* 552 f. meint, für den Anfänger sei das Buch vielleicht brauchbar.

O. Steinel, *Die beim deutschen Unterricht gebrauchten Schulbücher der bayerischen Realschule* (*BbR.* 151 ff.) ist eine sehr dankenswerte Zusammenstellung; als Einleitung wird der Wunsch vorausgeschickt, dafs

man noch mehr in den Schulbetrieb, auch durch Einblick in die Hefte hineinsehen möchte, der sich mit dem von der Schriftleitung dieser Jahresberichte ausgesprochenen Gedanken begegnet (Vorwort zu *Jb.* III): „sehr erwünscht wären den Jahresberichten, neben den anderen Zusendungen ... Aufzeichnungen, auch handschriftliche, über bestehende Schuleinrichtungen, und den in den Lehrstunden thatsächlich eingehaltenen Gang des Unterrichts."

Endlich sind hier die hervorragenden Verdienste zu erwähnen, welche sich O. Lyon, *Z. f. d. deutsch. Unterr.* um die Förderung dieses Unterrichtsgegenstandes durch gediegene Aufsätze wie durch Berichte über neuere Erscheinungen erworben hat. Wir haben im einzelnen weiterhin Gelegenheit, auf jenes Unternehmen hinzuweisen. — Auch Sanders, *Zeitschrift für deutsche Sprache* (vgl. *ZR.* 501) ist unter den allgemeinen Hülfsmitteln als eines der recht brauchbaren zu nennen.

I. Der Unterricht in der deutschen Grammatik.

1. Notwendigkeit desselben.

„Der Unterricht in der deutschen Grammatik soll ein planmäfsiger sein", so fordert der zweite der von der Westfälischen Direktoren-Versammlung angenommenen Sätze in seinem ersten Teile, wie wir glauben, in Übereinstimmung mit der Mehrzahl der Fachgenossen. Dieselbe Forderung wurde von der Posener Direktoren-Versammlung (1888) erhoben. Wenn B. Schmidt (*MlS.* 65) in dem Aufsatz *Zur Reform unserer höheren Schulen* die Notwendigkeit eines systematischen Unterrichts in der Grammatik bestreitet, so können wir ihm nicht beistimmen. Er scheint dies ganz besonders in der Befürchtung zu thun, dafs die Lektüre in der von ihm geschilderten Weise zu grammatischen und orthographischen Übungen gemifsbraucht wird. Das von ihm entworfene Bild dürfte aber wohl für die wenigsten Schulen zutreffend sein. O. Brenner in dem bereits genannten Aufsatz *Über einige Mängel des Unterrichts im Deutschen und ihren Ursprung* (*BbG.* 7 ff.) verlangt mit uns einen geregelten Betrieb der deutschen Grammatik, aber nicht nach Art der fremdsprachlichen. Wir kommen weiterhin bei der Methodik der Grammatik darauf zurück und fügen hier nur noch hinzu, dafs die 4. Hannoversche Direktoren-Versammlung, auf deren Verhandlungen der Berichterstatter der letzten westfälischen zurückweist, erklärt hat: der deutsch-grammatische Unterricht darf aber ebensowenig erteilt werden, als gälte es eine fremde Sprache zu lehren und zu lernen. Dieselbe Versammlung erkannte es als notwendig an, dafs der Unterricht in der deutschen Grammatik und der fremdsprachliche Unterricht einander er-

gänzen; dies sei jedoch nicht so zu verstehen, dafs der Schüler die deutsche Grammatik im fremdsprachlichen Unterricht erlerne, sondern dafs durch die in den letzteren erfolgenden praktischen Übungen ihm die bereits bekannten, aber unbewufst gebrauchten grammatischen Erscheinungen klarer und anschaulicher werden. Zu dieser allgemeiner Zustimmung sicheren Anschauung fügte die Versammlung, welche diesen Gegenstand des deutschen Unterrichts besonders eingehend behandelt hat, hinzu, dafs die selbständige grammatische Unterweisung in OIII ihren Abschlufs zu finden habe, und dafs in den oberen Klassen nur gelegentlich grammatische Hinweise zu geben seien, welche der Erweiterung und Vertiefung der grammatischen Kenntnisse zu dienen haben. Besonders beachtenswert ist sodann der Schlufssatz derselben These: In allen Klassen sollten alle Unterrichtslektionen gelegentlich das Sprachgefühl zu leiten und zu stärken suchen. Was also von jeder Unterrichtsstunde verlangt wird, dafs sie, gleichviel um welches Fach es sich handle, eine deutsche sein müsse, das wird hier in entsprechender Weise auf die Grammatik angewendet. Ein Anlafs zu solcher Stärkung des Sprachgefühls des Schülers durch Wachrufung der grammatischen Erkenntnis ist überall leicht gegeben; solche gelegentliche Belehrung kostet überdies weniger Zeit. Eine einzige geschickt gestellte Frage dient ihr.

2. Methodik des grammatischen Unterrichts.

Dafs auf dem Gebiete der Methodik des grammatischen Unterrichts manches zu bessern sei, hat F. Kern aufs überzeugendste festgestellt; neuerdings handelt Dupky, *Satzlehre und Logik* über diese Frage. Verf. macht auf die Unvollkommenheiten der Schulgrammatiken, namentlich der deutschen aufmerksam, die nach seiner Ansicht durch Verwechselung von Denken und Sprechen entstehen und aus dem Bestreben, die alte Terminologie beizubehalten. Besonders beachtenswert ist die Ausführung des Verf. über die Adverbialsätze (vgl. *Gm.* 522). Dafs sich Verf. vielfach mit F. Kern berührt, ergiebt sich wohl aus diesen kurzen Bemerkungen über seine Schrift.

Was Kerns Vorschläge betrifft, so haben wir unsere Ansicht bereits früher zum Ausdruck gebracht; ob alles bereits jetzt in der Schule praktische Verwendung finden kann, erscheint zweifelhaft. *Gm.* S. 124 meint, K.'s Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik gehe zum Teil über die Fassungskraft der Schüler hinaus. Ähnlich äufsert sich *BbG.* 358, ohne dafs die guten und praktischen Seiten des Buches verkannt werden. Wie wichtig jedoch die von K. gegebenen Anregungen seien, wird (es handelt sich um die Schrift: Die deutsche Satzlehre, eine Untersuchung ihrer Grundlagen) sowohl im *Gm.* wie auch sonst anerkannt. *KW.* 67 sagt bei einer Besprechung von „Zustand und Gegenstand", mit K.'s Vorschlägen müsse sich jeder bekannt machen. In

dem Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik wird die richtige und konsequente Anordnung gerühmt; das Buch sei den bisherigen Büchern überlegen. *ZöG.* 257 empfiehlt „Die deutsche Satzlehre“ sehr, desgl. *CO.* 222, allerdings unter Hinzufügung des Zweifels, ob wohl die Schüler auf die von Kern befürwortete und an einigen Beispielen durchgeführte heuristische Methode auch so recht eingehen. Ähnliche Zweifel sind unseres Wissens gerade im Hinblick auf K.'s Beispiele schon früher ausgesprochen worden. Dabei wird es jedoch für den grammatischen Unterricht im Deutschen Hauptgrundsatz bleiben, dafs derselbe vorwiegend nach der heuristischen Methode erteilt werde. Wir meinen, wenn man verlangt, dafs zwischen dem grammatisch fremdsprachlichen Unterricht und dem in der Muttersprache ein Unterschied gemacht werden solle, so bezieht sich derselbe wesentlich darauf. Die 2. These in den Verhandlungen der Westfälischen Direktoren-Versammlung sagt in ihrem Schlufs: „Die Methode ist induktiv-heuristisch und hat das natürliche Sprachgefühl gebührend zu berücksichtigen.“ An die unbewufste Kenntnis des Schülers mufs angeknüpft werden; derselbe wird die Grammatik seiner Muttersprache schon früh im ganzen richtig handhaben; nach welchen Gesetzen und Regeln dies geschieht, das hat ihm der Unterricht in der Grammatik in systematischer Weise zum Verständnis zu bringen.

Eine eingehende Besprechung der K.'schen Vorschläge bietet Seeger, *Bemerkungen zu den Reformvorschlägen Kerns, betreffend den Unterricht in der deutschen Satzlehre.* Verf. stimmt manchen der geplanten Änderungen rückhaltlos zu, so der Auffassung und Benennung der Arten von Sätzen. Hinsichtlich des Artikels will er bei den althergebrachten Bezeichnungen stehen bleiben; er ist der Ansicht, dafs die Ausdrücke: „Zeiger“ und „Zähler“ (für den sog. bestimmten und unbestimmten Artikel) keine Aussicht auf allgemeine Einführung haben. K.'s Behauptung, dafs hier zwei ganz heterogene Dinge in eine Klasse zusammengeworfen seien, treffe gar nicht zu; dies zeige sich u. a. daran, dafs der unbestimmte Artikel ebenso wie der bestimmte (worauf K. selbst hinweise) zur Bestimmung der Gattung gebraucht werde. Was die „Hilfszeitwörter“ und die Präpositionen mit dem Genetiv anlange, so sei er mit K. so gut wie einverstanden. Nicht einverstanden könne er sich erklären in der Unterscheidung des Subjekts vom Subjektsworte, in der Beseitigung der Kopula, mit der Nichtzulassung anderer Objekte als der accusativischen und mit der Ausweisung der Adjektivsätze aus der Klassifikation der Nebensätze. Diese Abweichungen von K.'s Anschauungen begründet er ausführlich. Von der von uns schon im vorigen Bericht erwähnten nhd. Grammatik von C. Th. Michaelis (über welche auch zu vergleichen *CO.* 522), der für die K.'schen Vorschläge eingetreten war, weist Verf. nach, dafs sie hinsichtlich der Satzlehre nicht unbedingt auf K.'s Standpunkt stehe. Die Verhandlungen der 5. Sächsischen Direktoren-

Versammlung hätten übrigens auch gezeigt, dafs die Meinungen noch sehr geteilt seien.

Nicht unerwähnt bleiben können hier 2 Aufsätze zur Satzlehre aus der *Z. f. d. deutsch. Unterr.* B. Maydorn, eine schulmäfsige Darstellung des Unterschiedes von *Haupt- und Nebensatz* (S. 97 ff.) und Th. Matthias, *Noch einmal von der Wortfolge im deutschen Haupt- und Nebensatze* (S. 401 ff.), die, einander ergänzend, dem Lehrer sehr brauchbare Winke für die methodische Behandlung geben. Eine feine grammatische Beobachtung zeigt die Abhandlung von R. Hildebrand, *Der vorsichtige Konjunktiv* (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 545 ff.).

Eine sehr gründliche Untersuchung über die sogenannten meteorologischen Sätze stellt A. Puls in seiner Abhandlung *Über das Wesen der subjektlosen Sätze* an (Kap. 3: Welche Form der meteorologischen Sätze ist die ursprüngliche, die subjektivische oder die subjektlose? Kap. 4: Gestattet die grammatische Form der subjektlosen Sätze einen Schlufs auf den ihnen zu Grunde liegenden Denkakt?). Das auf S. 37 gegebene Schema veranschaulicht die Untersuchung kurz zusammenfassend. Verf. zeigt, dafs der Ansicht von der Entstehung subjektloser meteorologischer Sätze aus subjektivischen viele Schwierigkeiten entgegenstehen, dafs dagegen die entgegengesetzte Meinung die höchste Wahrscheinlichkeit für sich hat.

Eine Untersuchung auf philosophischer Grundlage stellt F. Schroeder an in der Abhandlung *Die subjektlosen Sätze.* Verf. steht mit Miklosich (Subjektlose Sätze, Wien 1883) auf dem Boden von Brentanos Urteilstheorie, welcher sagt: Urteilen besteht im Anerkennen oder Verwerfen eines gegebenen Vorstellungsinhaltes, welcher sowohl einfach (so im subjektlosen und Einzelurteil) wie zusammengesetzt sein kann (so im gewöhnlichen kategorischen Urteil). Nach Miklosich sind also die Impersonalia grammatisch wie logisch im wahrsten Sinne subjektlos. „Es gelangt darin ein Vorgang oder ein Zustand zum Ausdruck ohne Bezeichnung des wirkenden Gegenstandes.“ Die Bezeichnung unterbleibt, weil man den wirkenden Gegenstand nicht kennt, oder weil man sich damit begnügt, die wahrgenommene Erscheinung zum Ausdruck zu bringen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Marty in seiner Untersuchung *Über subjektlose Sätze und das Verhältnis der Grammatik zu Logik und Psychologie.* Auch er steht auf dem Standpunkt Brentanos. Eine andre, jener entgegenstehende Theorie behauptet die Notwendigkeit der Zweigliedrigkeit sämtlicher Urteile; die sog. subjektlosen Sätze enthalten ein allgemeines Dingsubjekt, welches sprachlich durch die Personalendung sowie das Pronomen es vertreten sei. Verf. entscheidet sich nicht nur wegen der gröfseren Einfachheit, sondern namentlich wegen der gröfseren Klarheit für die erstere Theorie und begründet seine Entscheidung eingehend.

3. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Schulbücher.

Als neues Hilfsmittel für den grammatischen Schulunterricht liegt vor W. und J. Schmitz, *Grammatik der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten und für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten.* Das fleifsige, ziemlich umfangreiche Werk macht es sich zur Aufgabe, die Grammatik für den Unterricht möglichst zu vereinfachen und ganz besonders die gegebenen Regeln durch eine recht grofse Zahl von Beispielen zu veranschaulichen. Als eine Verbesserung glauben die Verff. es bezeichnen zu müssen, dafs sie nicht blofs, wie das sonst gewöhnlich geschieht, den Nebensatz, sondern auch in manchen Fällen den Hauptsatz als Vertreter eines Satzgliedes bezeichnen. Ihr Buch weicht ferner von der hergebrachten Art ab in der Einteilung der Satzverbindungen, d. h. der in beiordnender Form verbundenen Sätze. Sie unterscheiden hier nur zwei Hauptarten von Verhältnissen. Das Wesen der kopulativen Verbindung besteht nach ihnen in der übereinstimmenden Beziehung der verbundenen Glieder, d. h. in der Gleichheit des Verhältnisses, in welchem die verbundenen Satzglieder oder Sätze zu einem dritten Gliede bezw. Satze stehen. Dieses Verhältnis sei nun entweder ein grammatisches oder ein logisches. In der Bezeichnung der Übereinstimmung des grammatischen oder logischen Verhältnisses liegt die Grundbedeutung der kopulativen Konjunktionen. Eine eigene Theorie stellen sie auch für den Gegensatz auf, die übliche Einteilung in „aufhebende“ und „beschränkende“ Gegensätze können sie nicht billigen. Es handle sich vielfach gar nicht um eine Aufhebung oder Verneinung, aber immer um eine Gegenüberstellung solcher gleichartigen (beigeordneten oder parallelen) Glieder, die entweder in ihrer Beziehung oder in ihrem Begriff (Inhalt) einander entgegengesetzt sind. Sie scheiden demgemäfs aus der Reihe der gegensätzlichen Bindewörter einige aus, die sich nicht darein fügen (doch, dennoch u. a.), und weisen sie, weil sie den adversativen Grund bezeichnen, dem kausalen Verhältnisse zu. Bei der Einteilung der Satzverbindungen werden 1. Verhältnisse der Beziehung und 2. Verhältnisse der Vergleichung unterschieden. Die Unterscheidungen der Verff. sind scharfsinnig, aber für die Schule etwas zu sehr. F. Kern gegenüber beobachten sie eine abwartende Haltung. Sie halten die Frage, ob man sich ihm anschliefsen solle, noch nicht für spruchreif, wenn schon sie zugeben, dafs er seine Ansicht wohl begründet und geschickt verteidigt habe. — Eine so umfangreiche Grammatik wie die vorliegende möchten wir nicht gern in der Hand des Schülers sehen. Dem Lehrer wird sie gute Dienste leisten, namentlich auch wegen der mit Geschick gewählten Beispiele, die deshalb so zahlreich sind, weil es nach Ansicht der Verff. sehr wichtig ist, überall von den Beispielen auszugehen.

W. Sommer, *Leitfaden für den elementaren Unterricht in der*

deutschen Sprachlehre erschien in 3. Aufl. Das nicht umfangreiche Heft ist klar und kurz in seinen Ausführungen und für die Hand des Schülers gearbeitet. Von Kerns Vorschlägen benutzt Verf. nichts.

Ganz anders M. Hübner in seinem *Sprachbuch, Regeln und Aufgaben zur Sprach-, Rechtschreibungs- und Aufsatzlehre*, in 4 Heften: „Das vorliegende Sprachbuch ist in seinem grammatischen Teile ein Versuch, auch in der Volksschule den Unterricht in der Satzlehre zu vereinfachen und zu erleichtern.“ Verf. meint damit „die bahnbrechenden Untersuchungen von Prof. Kern.“ Auch in der Anordnung des Stoffes schliefst er sich Kern an. Dieses Sprachbuch ist übrigens nicht nur für die Volksschule zu empfehlen, sondern es könnte auch in den Vorschulen und in den unteren Klassen höherer Schulen mit Nutzen gebraucht werden. Jeder Unbefangene wird zugeben, dafs die auf Kern fufsende Darstellung der Satzlehre (man vgl. Heft 2, S. 1 oder Heft 3, S. 16, der einfache Satz und seine Bestimmung) leicht verständlich ist.

Hier sei auch der *Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik* von H. Damm und Niendorf erwähnt, der neu vorliegt in der ausführlicheren Ausgabe A. Kurz und übersichtlich, ist er zunächst ebenfalls für die Volksschule bestimmt, aber er kann auch recht wohl in den unteren Klassen höherer Lehranstalten Verwendung finden. Ein Anhang bietet Stoff zur Einübung der Rechtschreibung und Satzlehre.

Hierher gehört auch K. Rehorn, *Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik.* Verf. geht von der Thatsache aus, dafs die deutsche Schuljugend schon bis zu einem gewissen Grade ihre Muttersprache beherrscht, dafs demnach der Unterricht an bekannte Spracherscheinungen anknüpfen müsse; den Ausgangspunkt müsse der Satz bilden. Das Heft ist übersichtlich und wegen der guten Abstufung wohl verwendbar.

Der *Abrifs der deutschen Grammatik*, entworfen von den Fachlehrern der Kgl. Kreis-Realschule in München wird *CO.* 222 empfohlen; ausgestellt wird, dafs über Silbentrennung nichts zu finden sei. Meyer, *Deutsche Sprachlehre* ist nach *CO.* 300 gut methodisch; in jedem Abschnitte zeige sich die Dreiteilung: 1. Anschauung, 2. Einsicht, 3. Übung. — Ebenda (S. 437) wird Heft 1 u. 2 von Möller, *Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik* empfohlen. Verf. sei bemüht, der Sprachwissenschaft gerecht zu werden, jedoch so, dafs er sich den notwendigen Grundsätzen unterordne.

E. Vogel, *Die Rektionslehre der deutschen Sprache* „ist ein brauchbares Hilfsmittel und bietet die Hauptmomente der Grammatik in übersichtlicher Weise“ (*CO.* 488).

Als klar und übersichtlich werden die *Deutsche Satzlehre* von Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan (der Anhang zum *Berliner Lesebuch*) und die von Lohmeyer mit Recht empfohlen (*Gm.* 419); vgl. für das erstere auch *BbG.* 357, wo allerdings die Lehre von den Präpositionen zu kurz, die über die Konjunktionen unbefriedigend ge-

funden wird. — An Heyse-Lyon, *Deutsche Grammatik*, welche *BbG.* 107 empfehlen, wird als bemerkenswert das tiefere Eingehen auf die historische Entwickelung der Spracherscheinungen hervorgehoben. — Das *Deutsche Sprachbuch* von Marschall und Guttmann wird *BbR.* 219 sehr empfohlen; neue Theorieen (es ist wohl damit namentlich Kern gemeint) seien darin nicht berücksichtigt.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

G. Müller-Frauenstein, *Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten.* I. Zur Sprachgeschichte und Sprachlehre ist, dem Vorwort zufolge, „bestimmt für deutsche Lehrer und Lehrerinnen und solche, die es werden wollen; in zweiter Linie für Ausländer, welche aufser den Grundregeln unserer Sprache selbst auch ein Verständnis derselben und eine Kenntnis der gerade jetzt in ihr vorgehenden Veränderungen sich anzueignen suchen, in dritter für Freunde unserer Sprache im allgemeinen“. Der Abschnitt zur Sprachgeschichte bildet eine Einleitung. II. Zur Sprachlehre giebt eine gründliche Einführung in die Grammatik auf Grund der geschichtlichen Entwickelung unserer Sprache, enthaltend Laut-, Wortbildungs- und Satzlehre. Unmittelbar beim Unterricht verwertbar ist das Buch nicht, wohl aber dient es zur Vertiefung grammatischer Studien für den Lehrer, der durch die vielen Hinweise auf frühere Sprachformen mit der historischen Grammatik Fühlung behält. Vgl. die günstige Beurteilung *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 4, S. 92 ff. — Wagner, *Der gegenwärtige Lautbestand des Schwäbischen in der Mundart von Reutlingen* ist eine sehr eingehende Studie, welche einen wertvollen Beitrag zu genauerer Erkenntnis dialektischer Lautwandelungen bildet. — W. A. Hollenberg, *Gegen einen Mifsbrauch abstrakter Rede*, halb philosophisch, halb sprachwissenschaftlich gehalten, macht auf die nicht selten durch Neigung der deutschen Sprache zu abstrakten Bildungen entstehenden Unklarheiten aufmerksam. — Socin, *Schriftsprache und Dialekte im Deutschen* ist nach *Gm.* 520 ein vortreffliches Buch. Ähnlich das Urteil *CO.* 629. — G. Burghauser, *Die germanischen Endsilbenvokale und ihre Vertretung im Got., Altnord., Angels. u. Nhd.* beruht nach *Gm.* 605 auf den methodischen Prinzipien der Junggrammatiker und ist beachtenswert; nach *ZR.* 356 ist es gelehrt und interessant. Desselben Verf. Schrift *Zur altgermanischen Auslautsbildung* wird ebendort S. 385 empfohlen. — Körner, *Einleitung in das Studium des Angelsächsischen*, 1. Teil, 2. Aufl. von A. Socin bezeichnet nach *BbG.* 104 einen Fortschritt. — Andresen, *Über deutsche Volksetymologie* verdient nach *ZR.* 500 eingehend studiert zu werden.

Das von uns schon früher mehrfach erwähnte Buch von O. Behaghel, *Die deutsche Sprache*, ist nach *BbG.* 416 „genufsreich und populär geschrieben“.

Einen äufserst schätzenswerten Beitrag zur genaueren Erkenntnis unserer nhd. Schriftsprache bietet A. Gombert in den *Weiteren Beiträgen zur Altersbestimmung neuhochdeutscher Wortformen.* Die mühevolle, über die Buchstaben A und B sich erstreckende Arbeit, welche einige früher erschienene Abhandlungen des Verf. fortsetzt bezw. ergänzt, enthält eine grofse Zahl nhd. Wörter und Wendungen mit genauem Quellennachweis und ergänzt deutsche Wörterbücher. Es fallen so manche äufserst interessante Streiflichter auf Wortbildungen und Wandlungen in der Bedeutung.

Zwei längst vorteilhaft bekannte Hilfsmittel für die Beschäftigung mit dem Mhd. liegen in neuer Ausgabe vor: E. Martin, *Mhd. Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not, den Gedichten Walters von der Vogelweide und zu Laurin* 11. Aufl. (sehr empfohlen *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 573) und K. Weinhold, *Kleine mhd. Grammatik* 2. Aufl. Dafs dieselben an höheren Schulen gegenwärtig eine Verwendung nicht finden können, ist bekannt. Hinsichtlich der Frage, ob das Mhd. wieder Unterrichtsgegenstand werden soll, verweisen wir auf unsere, in den früheren Berichten gemachten Ausführungen.

4. Rechtschreibung.

Die für die preufsischen Schulen festgesetzten Regeln über die Rechtschreibung werden wiederholt angefochten (so *MlL.* 65). Die Tadler vergessen wohl, dafs keine Festsetzung der Rechtschreibung, mag sie nun erfolgen, in welchem Sinne sie wolle, auf allgemeine Zustimmung rechnen könnte. Irgend eine bestimmte Festsetzung ist aber besser, als wenn alles so wie früher, auch in den Schulen darunter und darüber ginge. Wünschenswert wäre allerdings eine Einigung über die Schreibung in ganz Deutschland; es herrschen immer noch mancherlei Verschiedenheiten in den für die einzelnen Staaten geltenden Regelbüchern.

Als neueres Hilfsmittel zur Einübung der Rechtschreibung liegt vor P. Wetzel, *Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung.* Das Heft schliefst sich, wie auch der Titel angiebt, an die Einteilung des preufs. Regelbuches zum Gebrauch in höheren Lehranstalten an und darf aus diesem Grunde empfohlen werden. Praktisch ist es auch, dafs nur zusammenhängende Stücke und zwar solche, die inhaltlich Interesse erwecken, geboten sind. Man kann wegen der vielen aus der alten Geschichte entnommenen Darstellungen, die in einer einfachen und dem Kindesalter angemessenen Sprache gegeben werden, dies Büchlein zugleich als eine Art Ergänzung des Geschichtsunterrichts betrachten (vgl. die zustimmende Beurteilung *ZR.* 560). — Elementarer gehalten ist E. Büttner, *Orthographisches Übungsbuch für Schüler* (2. Aufl. Berlin, Weidmann); Dasselbe ist eine Beigabe zu des Verf. Übungsstoff für den Unterricht in

der deutschen Rechtschreibung und enthält eine Zusammenstellung nach Wörtern und Wortgruppen.

Nicht ungeteilten Beifall hat Wetzel, *Diktierstoff im Anschlufs an die Handbücher der Orthographie* gefunden; *ZöG.* 789 urteilt, es gebe darin sehr viele norddeutsche Provinzialismen, auch ungebräuchliche, veraltete Wortformen. Die Sätze aus der Bibel seien wohl nur protestantischen Kindern geläufig; ähnlich *Gm.* 419: einzelne Sätze seien nicht passend, auch fänden sich etymologische Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten. Haack, *Orthographisches Übungsbuch* hat keine besonderen Vorzüge (*BbG.* 218); im Gegensatz dazu wird empfohlen Götzinger, *Anfangsgründe der deutschen Rechtschreibung*; Stjeskal, *Regel- und Diktierbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung in Bürgerschulen, sowie in den untersten Klassen der Mittelschulen Österreichs* ist ein sehr brauchbares Hilfsmittel (*ZR.* 30). — Die erneuerte Auflage von W. Wilmanns, *Die Orthographie in den Schulen Deutschlands*, ein gründliches und grundlegendes Werk, wird empfohlen *BbG.* 199.

J. Besser, *Vorschläge zur Reform der Orthographie* will (nach *CO.* 433) die Mifsstände beseitigen und empfiehlt eine Einsetzung einer Kommission, die von 10 zu 10 Jahren die Schreibweise untersuchen soll.

II. Die deutsche Lektüre.

1. Vorbemerkungen.

„Die Lektüre bildet den Mittel- und Schwerpunkt des deutschen Unterrichts“ lautet der erste Abschnitt des 4. der auf der Westfälischen Direktoren-Versammlung zur Annahme gebrachten Sätze. Derselbe stimmt mit den auch sonst aufgestellten Forderungen überein. Das verstehen wir nicht allein in dem Sinne, dafs der deutsche Unterricht (wie der erste der von der genannten Versammlung aufgestellten Sätze sagt) verständnisvolle Liebe für die Meisterwerke unserer Litteratur zu wecken und zu fördern bestimmt sei, sondern dafs auch der erste in demselben Satze ausgedrückte Zweck dieses Unterrichtsgegenstandes „bewufste Sicherheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zu erreichen“. gerade durch die Lektüre angestrebt werden solle.

Auf den unteren Klassen (VI—OIII, wie dieselbe Direktoren-Versammlung in Übereinstimmung wohl mit dem überall üblichen Verfahren fordert) giebt den Stoff dafür ein poetische und prosaische Stücke enthaltendes Lesebuch; indes auch auf den 4 oberen Klassen ist nach Satz 5 ein poetische und prosaische Stücke enthaltendes Lesebuch unentbehrlich. Dieser letzten Forderung möchten wir nicht ganz zustimmen. Hier scheint allerdings ein Lesebuch mit prosaischen Musteraufsätzen

ganz am Platze, und wir sind durchaus der Ansicht, dafs geeignete Prosastücke in den oberen Klassen mehr Beachtung finden müfsten, als dies in der Regel geschieht. Aber was die poetische Lektüre anlangt, so wird diese doch wohl am besten in zusammenhängender Weise die Originalwerke zu Grunde legen.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

a. Einrichtung desselben.

Wenn man die einschlägige Litteratur durchmustert, so scheint die Fachwelt sich bisher an der Aufgabe, ein allen billigen Forderungen entsprechendes Lesebuch herzustellen, vergebens versucht zu haben. Die Ansichten darüber, wie ein solches beschaffen sein müsse, gehen eben sehr auseinander. Beachtenswert ist in dieser Beziehung ein Aufsatz von J. Schmidt, *Das deutsche Lesebuch der Zukunft* (*ZöG.* S. 1 ff.). Die Herbartsche Schule, so führt Verf. aus, verlangt, das Buch solle einheitlich sein, so Ziller, Willmann, der das stillose Allerlei unserer Lesebücher tadelt; so will Frick gröfsere abgeschlossene Stoffe, keine Chrestomathieen, sondern Autoren. Inhalt des Lesebuches soll nach Frick „vom Besten das Beste sein“. Klassisch soll das Lesebuch in dem Sinne sein, dafs jedes Alter daran einen Besitz hat. Aber es komme dabei nicht allein auf den Inhalt an, sondern auch auf die Form, wie die österreichischen Instruktionen das mit Recht betonen. Solchen Forderungen entspreche in seinem ersten Teile das Hannoversche Lesebuch, ähnlich sei das von Lampel (Wien, Hölder); doch vom 2. Teile an gewinne das Fachliche und Sachliche zu viel Raum. Auch das Berliner Lesebuch sei nicht einheitlich genug durchgeführt. Der Forderung der Einheitlichkeit entsprechen am besten Lesebücher aus Herodot und Livius. Unsererseits möchten wir solchen deshalb weniger das Wort reden, weil das Nationale in ihnen ganz in den Hintergrund tritt, was doch unzweifelhaft eine grofse Beachtung finden mufs. Vielleicht ist F. Kirchner, *Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten* im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht, welches uns nicht vorgelegen hat, in jenem einheitlichen Sinne entworfen. *CO.* 549 urteilt, es komme wirklich einem Bedürfnis entgegen; nur wird ein Ersatz der Stücke von Grube durch bessere empfohlen. E. Hermann, *Zum deutschen Unterricht* (*PA.* 369) empfiehlt das Berliner Lesebuch sehr, weil es auf nationaler Grundlage ruhe. (Vgl. auch *CO.* 433); er zieht es dem von Hopf und Paulsiek vor. Auch das Münchener (von den Lehrern der Kreis-Realschule herausgegebene) wird a. a. O. in seinem ersten Teile als gut empfohlen (vgl. auch *ZR.* 181, *CO* 226). Ebenso haben sich die Lesebücher von F. Linnig eines fast ungeteilten Beifalls zu erfreuen (vgl. *Gm.* 418, *CO.* 93). Vor uns liegt Teil 2 dieses Werkes, der bis

einschliefslich II reicht und bereits früher in diesen Berichten genannt ist, in 6. Aufl. Wir haben über das mit geschickter Auswahl zusammengestellte Buch nichts Neues hinzuzufügen. *BbG.* 359 sagen vom 1. Teile, er bekunde den gewiegten Kenner der Schulbedürfnisse. Neu abgedruckt ist der ursprünglich als Vorwort für das deutsche Lesebuch von Ph. Wackernagel bestimmte, den Zweck und die Art des Lesebuchs erörternde Aufsatz des Verf. *Der Unterricht in der Muttersprache.*

b. Neuere Erscheinungen.

Von neueren Erscheinungen liegt vor H. Spörri, *Deutsches Lesebuch für schweizerische Sekundar-, Real- und Bezirksschulen.* 1. Teil 2. Aufl. Der Inhalt ist mannigfaltig; es ist hier so etwas von dem „Allerlei" zu spüren, was auf den jugendlichen Geist verwirrend wirken kann. Die Auswahl ist übrigens von kundiger Hand gemacht. Das Buch würde etwa für die untersten Klassen der höheren Schulen den Lesestoff abgeben. Gewundert haben wir uns darüber, dafs in demselben der lateinische Druck vorherrscht. Die Zahl der mit deutschen Buchstaben gedruckten Stücke ist verhältnismäfsig gering. — Von dem *Deutschen Lesebuch* von F. C. Paldamus, neu herausgegeben von E. Scholderer sind uns Teil II, III und V zugegangen (Teil I 11. Aufl., II 9. Aufl., V 9. Aufl.). Teil I, für das 4. Schuljahr bestimmt, enthält etwa den für VI geeigneten Lesestoff. Wir halten denselben für recht praktisch; aussetzen würden manche auch hier den Mangel an Einheitlichkeit. Voran geht ein kurzer Abrifs der Grammatik, und zwar der Formenlehre, während in dem dritten, der V entsprechenden Teile die Satzlehre an derselben Stelle behandelt ist. Der 5., für die Oberstufe bestimmte Teil würde etwa den Lesestoff für III abgeben. Hier geht eine Darstellung der Dichtungsformen und Dichtungsarten voraus, der in Kürze das für den Schüler Wissenswerte bietet. Auch in diesem Teile ist der Inhalt sehr mannigfaltig; der Prosateil zeigt 9 verschiedene Abschnitte. Die Auswahl mufs man als ganz brauchbar anerkennen.

Clemen, *Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen* (bearbeitet von Davin und Peter) 10. Aufl. ist in dem vorliegenden ersten Teile etwa für VI verwendbar. Wir haben uns bereits früher über die Brauchbarkeit dieses Hilfsmittels ausgesprochen. Schmid, *Materialien zur Erläuterung deutscher Lesestücke* ist (*Gm.* 268) fast ausschliefslich schweizerisch.

Von Gedichtsammlungen, für die neben den üblichen Lehrbüchern eigentlich eine Gelegenheit zur Verwendung fehlt, liegt in 20. Ausgabe vor H. L. Wolff, *Mustersammlung deutscher Gedichte.* Die 250 Gedichte, teils epischen, teils lyrischen Inhalts, gehören in den Kreis der Schullektüre hinein und umfassen die Klassen VI bis O III. — In 5 Heften hat J. Rappold, *Die am Gymnasium auswendig zu lernenden deutschen Gedichte* zusammengestellt. Es stellt dies den Kanon nach den öster-

reichischen Instruktionen dar. Verdienstlich sind die den einzelnen Heften angefügten Erläuterungen, namentlich auch deshalb, weil sie auf den Inhalt und Zusammenhang, sowie die Anordnung der Gedanken in den Dichtungen genauer eingehen. Dafs die „Instruktionen“ den Stoff etwas häufen, ist uns aus früheren Betrachtungen schon bekannt. Das gilt nun auch hier von den zu lernenden Gedichten; besprechen mag man wohl die hier gewünschte Zahl, aber sie sämtlich lernen zu lassen, scheint des Guten zu viel.

Überdies fanden wir erwähnt K. Hessel, *Mustergedichte zum Gebrauch in Schulen, Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten*, 3 Teile, 2. Aufl. (vgl. *CO.* 434). Beurteiler wünscht das Gedicht „Columbus“ von L. Brachmann und Herders „Wiedergefundene Söhne“ daraus entfernt, auch hält er die Anordnung nach der Buchstabenfolge für zu äufserlich; er zöge eine andre, nach Verwandtschaft des Inhalts vor. — Das schon früher erwähnte Buch von Zettel, *Deklamationsstücke* wird empfohlen *Gm.* 80, doch finde sich unter den komischen Gedichten manches Ungeeignete und hinsichtlich der Mimik werde zu viel gefordert. Die Reichhaltigkeit der Sammlung hebt *KW.* 84 hervor.

B. Lesebücher für obere Klassen.

Für die oberen Klassen bestimmt sind zwei uns vorliegende Lesebücher: 1. Teil 3 des nach den Bestimmungen der österreichischen Instruktionen entworfenen *Lesebuchs* von L. Lampel. Der Stoff des Buches ist in den die Pensen genau regelnden Instruktionen gegeben; es ist eine ziemlich umfangreiche Auswahl aus Herder, den Dichtungen der Stürmer und Dränger wie denen des Göttinger Hainbundes, aus Goethe und Schiller. Poesie und Prosa sind berücksichtigt. Der litteraturgeschichtliche Stoff ist vom Verf. hinzugefügt, ebenso am Schlufs Anmerkungen: Erläuterungen zu den Gedichten. Voraussetzung ist bei Benutzung dieses Buches, dafs die Dramenlektüre daneben hergeht.

2. Teil 3 des *Deutschen Lesebuches für die oberen Klassen höherer Lehranstalten* von J. Hense, enthaltend beschreibende und lehrende Prosa. — Über den Plan des H.'schen Lesebuches haben wir bereits früher berichtet. Mit dem jetzt erschienenen Teile ist das Werk abgeschlossen. Der Zweck desselben ist, einerseits durch litterarhistorische und ähnliche Aufsätze den beiden ersten poetischen Teilen zur Erweiterung und Vertiefung zu dienen, anderseits soll es zu Übungen im Zergliedern und Zusammenfassen von Gedanken Stoff bieten. Beide Zwecke vereinigen sich darin, dafs alles Gebotene der stilistischen Ausbildung dient. Ein Anhang enthält Grundzüge der philosophischen Propädeutik, auch eine Aufsatzlehre, endlich Musteraufsätze für Schüler. Dieser Prosateil umfafst im ganzen 532 Seiten. Reichhaltigkeit des Stoffes ist ja an sich kein Fehler, wir meinen aber doch, mit weniger ganz gut auskommen zu können. Alles hier Gebotene kann schwerlich

ausgenutzt werden. Für Schülerbibliotheken und zum Privatgebrauch wird sich das Buch recht gut verwerten lassen. Der 1. Teil des H.'schen Lesebuches findet sich empfohlen *CO.* 357. Vgl. auch *BbG.* 412. — Ähnlich wie H., nur kürzer zusammengefafst ist 3. Erfurth und Lindner, *Deutsche Litteraturkunde, Lesebuch für die oberen Klassen mittlerer und höherer Schulen.* Es ist dies „eine Auswahl charakteristischer Stücke in Poesie und Prosa", die ganze Litteratur von den ersten Anfängen bis auf unsere Tage umfassend, mit den nötigen litterargeschichtlichen und anderen Bemerkungen. Uns erscheint das Buch recht praktisch, praktischer jedenfalls als so manches andere litterargeschichtliche Lesebuch. Poesie und Prosa kommen in genügender Weise zu ihrem Rechte. Die Auswahl entspricht dem Bedürfnis. Über einzelnes könnte man mit dem Herausgeber streiten, so z. B., ob Jean Paul in ein Schullesebuch hineingehört.

4. Ganz andere Zwecke verfolgt das lediglich Prosastücke aus neuerer Zeit enthaltende *Lesebuch für I* von P. Cauer (empfohlen *LL.* Heft 18, S. 125; nach *BbG.* 287 stellt es an einen Primaner zu hohe Anforderungen).

C. Erklärungen von klassischen Dichterwerken.

Im vorigen Bericht durften wir auf das erste Heft von Frick, *Wegweiser durch die klassischen Schuldramen* aufmerksam machen; jetzt liegt die erste Abteilung (Lessing, Goethe) vollständig vor. Dieselbe enthält von Lessing Philotas, Emilia Galotti, Minna von Barnhelm und Nathan der Weise, von Goethe Götz von Berlichingen, Egmont, Iphigenie und Tasso. Fraglich ist, ob sich die Behandlung von Emilia Galotti und Nathan der Weise in der Schule empfiehlt; es ist bekannt, dafs sie vielfach nicht gewünscht wird. Indessen das gehört weniger hierher, haben wir ja auch nicht ein Schulbuch vor uns. Zur Empfehlung des den übrigen von Frick im Verein mit Polack herausgegebenen Erklärungen sich würdig anreihenden Bandes brauchen wir hier um so weniger etwas hinzuzufügen, als wir die Eigenart derselben schon in den früheren Berichten charakterisiert haben. Wenn man dieselben vielleicht zu ausführlich finden sollte, so ist daran zu erinnern, dafs wir ein für den Lehrer bestimmtes Buch darin zu sehen haben. Selbst bei recht eingehender Behandlung wird man in der Klasse schwerlich den ganzen hier gebotenen Stoff verwerten können.

Diese Gründlichkeit, ebenso die Vielseitigkeit der Betrachtung sind ganz besondere Vorzüge des gediegenen Werkes, welches in keiner Bibliothek einer höheren Lehranstalt fehlen sollte. (Vgl. *Gm.* 159, *NJ.* 314, wo namentlich auf die nach Frick sehr grofse Wichtigkeit der Entwickelung des Begriffs des Tragischen hingewiesen wird.)

Von *Klassiker-Ausgaben* für die Schule nennen wir diesmal in erster Reihe die bei *Velhagen und Klasing* erscheinende, von J. Wych-

gram veranstaltete Sammlung, von der uns vorliegen: 1. Goethes Hermann und Dorothea von Wychgram, 2. Goethes Iphigenie von S. Waetzoldt, 3. Goethes Egmont von G. Bötticher, 4. Goethes Gedichte, Auswahl von R. Franz (mit einem Bildnis des Dichters), 5. u. 6. Goethe, Dichtung und Wahrheit von W. Noeldeke (mit je einem Bildnis, Goethes Mutter und den Dichter im 28. Lebensjahr darstellend), 7. Goethes Götz von Berlichingen von R. Beer, 9. Immermanns Oberhof von G. Carel, 12. Lessings Minna von Barnhelm von A. Thorbecke, 14. Lessings Hamburgische Dramaturgie von O. Lyon, 16. Schillers Braut von Messina von R. Franz, 17. Schillers Demetrius von H. Löschhorn, 18. Schillers Don Carlos von R. Franz, 19. Schillers Jungfrau von Orleans von J. Wychgram, 20. Schillers Maria Stuart von Ch. Rauch, 21. Schillers Wilhelm Tell von A. Thorbecke, 22. Schiller, Über naive und sentimentalische Dichtung von F. Violet, 25. Shakespeares Richard II. und 27. Shakespeares Heinrich IV. Teil I, beides von E. v. Sallwürk.

Plan des Herausgebers ist, „alle im deutschen Unterricht an den höheren Lehranstalten gelesenen Werke der Litteratur zu bringen, poetische wie prosaische“; die Texte sind schulmäſsig behandelt; wo Streichungen nötig waren, ist durch Überleitungen die Verbindung hergestellt. Einleitungen und Anmerkungen sind aufs Notwendigste beschränkt. Beide erscheinen vielleicht gar zu knapp gehalten. Die Anmerkungen finden sich am Schlusse. Die Ausstattung ist gefällig, Druck und Papier sind gut. Daſs auch Shakespeare berücksichtigt ist, halten wir für sehr ersprieſslich; so werden wir von den wichtigsten Stücken des groſsen brittischen Dichters Ausgaben erhalten, die man der Jugend ohne Bedenken in die Hand geben kann. Daſs diese neue Sammlung Anerkennung findet (wie *ZR.* 559, wo namentlich auch die Vermeidung alles Anstöſsigen hervorgehoben wird), finden wir nur natürlich.

Von der vermöge der Reichhaltigkeit der gebotenen Erklärungen einen ganz anderen Charakter zeigenden *Schoeningh*schen Sammlung liegen aus dem Berichtsjahr vor: Goethes Hermann und Dorothea von Funke (5. Aufl.), Schillers Wilhelm Tell von demselben (4. Aufl.), Schillers Maria Stuart von Heskamp (2. Aufl.), Schillers Jungfrau von Orleans von Funke (2. Aufl.), Herders Cid von P. Schwarz, Goethes Götz von Berlichingen von J. Heuwes, Goethes Torquato Tasso von W. Wittich. Daſs an diesen Ausgaben, die sich in wenigen Jahren gut eingebürgert haben, abgesehen von den Einzelerklärungen hauptsächlich die Zusammenfassungen und Entwickelungen des Inhalts hervorzuheben sind, wurde bereits früher gesagt. Die neu hinzugekommenen sind ganz im Charakter der früheren gehalten. Die schon früher genannte Ausgabe der Goetheschen Iphigenie von Vockeradt erscheint einem im übrigen zustimmenden Beurteiler zu umfangreich *BbG*, 47. Die Auswahl aus Klopstock von Wernecke wird anerkannt *ZG*. 372. Unter den gebotenen Oden vermiſst der Beurteiler „Mein Irrtum“. Lessings Minna von Barnhelm von Funke wird empfohlen *Gm.* 417.

Von der durch *H. Stephanus* (Trier) veranstalteten Sammlung von Schulausgaben deutscher Klassiker sind dem Berichterstatter zugegangen Heft 3: Lessings Minna von Barnhelm von Ch. G. Schumann, Heft 4: Schillers Maria Stuart von K. Fischer, Heft 5: Schillers Jungfrau von Orleans von H. Engelen, Heft 6: Goethes Torquato Tasso von W. Werther; die beiden ersteren sind bereits 1885, die beiden letzteren im Berichtsjahr erschienen. Das Charakteristische dieser Ausgaben soll nach der Ankündigung sein: zuverlässiger Text, Ausscheidung aller irgend wie anstöfsiger Stellen, Anleitung zu wahrhaft geistbildender Lektüre und zu selbständiger Auffassung, geschmackvolle Ausstattung bei billigem Preise. Man kann wohl sagen, dafs sie das Versprochene halten. Vergleichen kann man sie etwa mit den Schöninghschen Ausgaben, wenn gleich jene noch eingehendere Erklärungen enthalten. Eigenartig sind in diesen letztgenannten die oft gleich hinter den einzelnen Auftritten angefügten Bemerkungen über Gliederung und Bedeutung derselben. Den Schlufs jedes Heftes bilden mancherlei anregende Hinweisungen auf den Zusammenhang der ganzen Dichtungen.

Aus der Sammlung von *K. Holdermann und L. Sevin* haben wir die 2. Aufl. der von dem ersteren veranstalteten Bearbeitung des Nibelungenliedes vor uns. Verf. hat unter Benutzung anderer Übersetzungen der mhd. Dichtung eine für die Schule ganz geeignete und empfehlenswerte Ausgabe hergestellt. Im Anhang wird einiges über die Entstehung des Epos, das Versmafs, die nordischen Sagen, zum Schlufs eine Probe aus Jordans Nibelungen geboten.

Aus der *Göschen*schen Sammlung gingen uns zu: Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mhd. Grammatik nebst kurzem Wörterbuch von W. Golther (vgl. *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 4, 99). Das hübsch ausgestattete, in der Auswahl aus den Dichtungen recht praktische Büchlein läfst den Wunsch wieder einmal recht rege werden, dafs doch eine Beschäftigung mit der mhd. Dichtung möglich wäre, was bekanntlich in Preufsen wie in Österreich nicht der Fall ist. Gegenwärtig scheint man die Hoffnung, dies auf irgend eine Weise zu erreichen, aufgegeben zu haben; wenigstens ist dem Berichterstatter aus dem verflossenen Jahre in Zeitschriften oder sonst nichts vor Augen gekommen, was darauf hinzielte.

Aus derselben *Göschen*schen Sammlung liegen von neueren Dichtungen vor Klopstocks Oden in Auswahl von A. L. Back. Man vermifst hierin einige der sonst in der Regel nicht fehlenden, so namentlich „An Giseke“ und „An Ebert“ und ganz besonders „Mein Vaterland“. Von Lessing sehen wir Minna von Barnhelm von Tomaschek, Laokoon von K. Goedeke, Litterarische und dramaturgische Abhandlungen von Werther, Emilia Galotti von Votsch, Nathan der Weise von Denzel und Kratz, Fabeln mit Einleitung von Goedeke, Lessings Prosa in Auswahl von J. W. Schaefer (auch hier geht eine Auswahl von Fabeln, 18 an Zahl, vorher), Antiquarische und epigrammatische Abhandlungen von Werther. Die zum Teil schon in früheren Jahren erschienenen

Bändchen sind dem Berichterstatter erst jetzt zu Gesicht gekommen. Abgesehen davon, dafs hier manches geboten wird, was für die Schullektüre minder geeignet erscheint, sind diese Ausgaben wohl zu empfehlen. Die (unter dem Text befindlichen) Anmerkungen sind, wenn auch nicht gerade allzu zahlreich, doch jedenfalls im Durchschnitt ausreichend; die Einleitungen und sonstigen Zusätze wünschte man teilweise etwas ergiebiger. Gute Dienste können die Hefte der Schule leisten, willkommen werden sie den Litteraturfreunden sein. In Goethes Dichtung und Wahrheit, zum Schulgebrauch ausgewählt von L. Sevin, findet sich eine Zusammenstellung von solchen Abschnitten, die sich zum Lesen in der Schule gut eignen. Hie und da hätte wohl zur Erklärung etwas gesagt sein können. Bequem bei der Benutzung ist die am Schlufs hinzugefügte Inhalts- und Zeitangabe.

Von den schon früher erwähnten *Hölderschen Klassikerausgaben* liegen Heft 20: Goethes Torquato Tasso von E. Breyer und 21, 22: Schillers Don Carlos von W. Swoboda vor. Dieselben bestätigen nur das bereits früher gefällte günstige Urteil über diese Sammlung. Einleitungen und Erklärungen entsprechen dem Bedürfnis und zeigen die Benutzung der besten Hilfsmittel. Vgl. *Gm.* 453.

Im Sinne der in Preufsen geltenden amtlichen Bestimmungen vom 31. März 1882 haben G. Bötticher und K. Kinzel *Denkmäler der älteren deutschen Litteratur* herausgegeben, deren 2. Heft: Die höfische Dichtung des Mittelalters, 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling uns vorliegt. Vgl. hierzu auch den Aufsatz von G. Bötticher, *Die altdeutsche Litteratur im Rahmen der amtlichen Bestimmungen in Preufsen. Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 226 ff. Geboten wird der mhd. Text und daneben eine gute nhd. Übertragung. Die Einleitung: „Walther von der Vogelweide und seine Vorgänger“ führt in das Verständnis der ganzen Zeit ein, was wirksam unterstützt wird durch einen Zusatz: „Aus zeitgenössischen Chroniken“. Die Herausgeber fügen am Schlufs Anmerkungen hinzu und lassen auch ein mhd. Wörterverzeichnis folgen, was wir insofern für etwas bedenklich halten, als damit die Beschäftigung mit der mhd. Sprache durch eine Hinterthür wieder eingeführt wird. In seinen „Proben altdeutscher Dichtung“ (Berlin, Gaertner 1883) hatte der Berichterstatter alles Derartige absichtlich fern gehalten. Hier ist der Ort, an Conrads *Altdeutsches Lesebuch* zu erinnern, welches nach *ZG.* 373 vor anderen voraus hat, dafs es die Zeit des altgermanischen Stabreims und des nhd. Endreims eingehend berücksichtigt und nicht blofs für Schüler, sondern auch für weitere Kreise empfohlen wird; nach *ZR.* 481 ist es besser neben als in der Schule zu benutzen. Vgl. überdies *Gm.* 198 und *BbG.* 413. Dafs für Engelmann, *Mittelhochdeutsches Lesebuch*, 4. Aufl. von O. Brenner (vgl. *ZG.* 373) gegenwärtig in den Schulen keine Verwendung ist, wurde in den früheren Berichten bei aller Anerkennung, die das Buch verdient, bereits bemerkt. Heft 3 derselben Sammlung von Bötticher und Kinzel, eine Auswahl

aus Hans Sachs enthaltend, wird *CO.* 548 empfohlen; doch meint die Besprechung, Hans Sachs sei zu günstig beurteilt worden.

Aus der von Kuenen und Evers begonnenen Reihe von Erklärungen liegt das 4. Bändchen: Goethes Hermann und Dorothea von Kuenen in 2. Ausgabe vor. Wie wertvoll diese Erläuterungen sind, ist schon oft anerkannt und auch in diesen Berichten hervorgehoben worden. Die Inhaltsangaben und die Darstellung der Charaktere sind die Hauptsache, aber es folgt dann noch eine ganze Reihe von Abschnitten, die eine Durchdringung der schönen Dichtung und ein tieferes Verständnis anbahnen. Aus derselben Sammlung werden Schillers Tell und Jungfrau von Orleans, wie namentlich Goethes Iphigenie sehr empfohlen *BhS.* 101. S. auch *PA.* 63 und *Gm.* 304. Der Beurteiler fragt nur, ob nicht etwas zu viel geboten sei. Vgl. auch *ZöG.* 849 und *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 373 f.

Wiederholt empfohlen fanden wir Bellermann, Schillers Dramen, Band 1, *KW.* 432, weil Verf. auf den Inhalt so gründlich eingehe; *ZG.* 129 wird das Studium der Einleitung sehr empfohlen, desgl. *PA.* 136, Graesers Schulausgaben der Klassiker fanden wir empfohlen *BbG.* 46 und 414, ebenso *KW.* 135 (doch erscheinen dem Beurteiler die Anmerkungen zum Teil zu knapp) und *Gm.* 453 (gewünscht wird, daſs die Herausgeber zu den Fuſsnoten zurückkehren möchten). Vgl. auch das günstige Urteil *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 372.

Die gründlichen Erklärungen des frühvollendeten P. Klaucke werden mit Anerkennung genannt, so seine Iphigenie *ZG.* 132 und *CO.* 435, wo dem Verf. Fleiſs und Tiefe nachgerühmt wird; allerdings sei der Abschnitt: In welchem Zusammenhang steht das Drama mit dem Leben des Dichters? für Schüler wenig geeignet. Alle 3 von ihm herausgegebenen Bändchen gehören zu den erfreulichsten Erscheinungen auf dem Gebiete; des Verf. Grundsätze seien durchaus zu billigen *BSb.* 77.

Voſs' Luise, herausgegeben von Bindel, bietet nach *NJ.* II, 360 f. in den Anmerkungen viel, dieselben sind aber etwas breit. Einzelne Deutungen fordern zum Widerspruch heraus. Ansprechend sind die Parallelen aus Hermann und Dorothea, auch aus Homer. Vgl. auch *PA.* 349 (wo das Herbst-Kecksche Unternehmen etwas einseitig genannt wird).

Von einzelnen Hilfsmitteln für die Lektüre liegen noch vor: W. Hübbe, *Das Nibelungenlied in nhd. Bearbeitung.* Die gründliche Untersuchung handelt von den bisherigen Übersetzungen und Bearbeitungen der mhd. Dichtung, weiterhin auch von der Anordnung; hinzu fügen wir die Erwähnung von J. Karstens, *Die Stellung des altgermanischen Götterglaubens im Unterricht und die Verwertung der Edda.* Verf. trifft eine Auswahl von verschiedenen, namentlich die wichtigsten Götter charakterisierenden Stellen aus der Edda, die nach seinem Wunsche in der Schule behandelt werden sollen. Es fragt sich nur, in welcher Klasse dies geschehen soll. Hieran reiht sich passend V. Campe, *Zum deutschen Unterricht in*

der Prima. Sprachproben und Stücke aus der Edda. Wenigstens die Anschauung der älteren Zeit will Verf. den Schülern vermitteln; er wird von demselben Gedanken geleitet, welcher den Berichterstatter zur Herausgabe seiner Proben altdeutscher Dichtung veranlafste.

Zu Lessing gehört die Abhandlung von R. Hoffmann, *Lessings Kunstgesetz und die Odysseebilder Prellers.* Verf. geht auf Lessings Gesetze näher ein und beleuchtet dieselben nicht nur in Bezug auf Preller, sondern überhaupt in Bezug auf die neuere Anschauung von der Kunst. Hähnel, *Einige Bemerkungen zu der Lektüre und den Schulausgaben des Laokoon* stellt nach *Gm.* 513 die Ausgaben von Blumner, Buschmann, Jauker, Pölzl nebeneinander und ist dem Lehrer sehr zu empfehlen. Dazu sei erwähnt F. Kunz, *Bekämpfung und Fortbildung Lessingscher Ideen dnrch Herder.* Die Abhandlung giebt nach *CO.* 93 eine kritische Analyse der Herderschen, gegen Lessing gerichteten Schriften und zeigt: 1. dafs Herder nicht selten ohne triftigen Grund Lessing widerspricht, als er diesem Dinge unterschiebt, die er nie geäufsert und 2. dafs Herder einzelne Ideeen Lessings vertieft und weiter gebildet hat. Vgl. auch *ZöG.* 863 und *Gm.* 603. — Auf Kettner, *Herders erstes kritisches Wäldchen* haben wir bereits *Jb.* II, 1887, B20 hingewiesen. *NJ.* 1888 S. 666 sagt: Für jeden Laokoonleser und Lehrer wichtig. H. Kurzreiter, *Über die Hamburger Dramaturgie und Corneilles Discours* II. Teil wird *Gm.* 602 empfohlen. — E. Elster, *Zur Entstehungsgeschichte des Don Carlos,* eine gediegene, auf die ersten Anfänge und Quellen zurückgehende Abhandlung, welche ein interessantes Bild von dem allmählichen Werden der Schillerschen Dichtung entwirft (die von uns schon früher verurteilte Erklärung dieses Schillerschen Stückes von Deiter wird auch *BbG.* 413 für wertlos erklärt). Ferner sind zu Schiller zu nennen: K. Gneifse, *Untersuchungen zu Schillers Aufsätzen,* „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, „Über die tragische Kunst“ und „Vom Erhabenen“. Namentlich machen wir hier auf Abschnitt V (S. 31) aufmerksam: Die wichtigsten Gedanken Schillers über die Tragödie nach den drei Aufsätzen. — H. Neuber, *Zur Schillerlektüre,* Ein Beitrag zur Behandlung des Dichters auf der höheren Schule. Verf. geht namentlich auf einige philos. Dichtungen Schillers ein; er bringt dieselben auch in manche interessante Beziehung zu des Dichters eigenen Erfahrungen. E. Grosse, *Zur Erklärung von Schillers Gedichten* „Das Ideal und das Leben“ und „Würde der Frauen“ bietet in seinem ersten Teile eine Ergänzung zu des Verf. früher erschienenen trefflichen Erklärung von „Das Ideal und das Leben“; nach seinen Ausführungen hat dieses Gedicht nur das Reich des Schönen, das Wesen und die Wirkung der Kunst zum Gegenstande. Den Schlufs der Abhandlung bildet eine Erklärung des Gedichts „Würde der Frauen“; die Inhaltsangabe und die Erklärungen werden sehr günstig beurteilt *ZG.* 548. — Das von uns *Jb.* III, B24 erwähnte Heftchen von E. Philippi, *Schillers lyrische Gedankendichtung* erörtert nach *CO.* 441 „in gefeilter, vor-

nehmer Sprache die Grundgedanken, besonders anziehend Die Künstler". — Ein anderer kleiner Beitrag zur Schillerlektüre, K. Breitsprecher, *Johanna d'Arc und der schwarze Ritter*, führt im Einverständnis mit Laas und Eysell (dessen Erläuterung der Jungfrau von Orleans *BbG.* 274 verurteilt wird) aus, jener Auftritt solle uns die Überraschung nehmen, die uns Johannas plötzliche Liebe zu Lionel bereitet; er solle auf die Schuld der Jungfrau vorbereiten. (S. *BhS.* 150.)

Zur Goethe-Lektüre liefert O. Linsenbarth einen Beitrag in dem Aufsatz *Die Örtlichkeit in Goethes Hermann und Dorothea.* Verf. weist gegen Huther, „Über die realistischen Elemente in Goethes Hermann und Dorothea" (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* II, 1888, S. 73 ff.) nach, dafs das Städtchen Artern nicht gut die vom Dichter in seinem Epos gemeinte Örtlichkeit sein könne. (Vgl. *Jb.* III, 1888, B19, Anm. 86.)

Goethes Gespräche, herausg. von Biedermann, werden empfohlen *BSb.* 118.

Goethes Lyrik in Auswahl von F. Kern (vgl. *Jb.* III) findet *ZG.* 549 wiederum die ihm gebührende Würdigung. Beurteiler hebt hervor, dafs alles Erotische fehle; zweifelhaft sei es ihm allerdings, ob der Schüler damit ein vollständiges Bild von der Goetheschen Lyrik erhalte. An Erklärungen wird noch etwas mehr gewünscht. Bei dieser Gelegenheit werden noch einige Hilfsmittel für das Verständnis der Goetheschen Lyrik angeführt; empfohlen wird H. Corvinus, Erklärung von Goethes Gedicht *„Herbstgefühl"*. Für Goethes Lyrik sei auch zu beachten A. Biese, *Die Entwickelung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit* S. 358 ff. Das sei eine Art Ergänzung zu Kern. Sehr gelobt finden wir Kerns Buch *Gm.* 557, dasselbe sei nicht schablonenhaft, es schlage den goldenen Mittelweg ein. Hierzu fügen wir die Erwähnung der *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 196 abgedruckten, sehr empfehlenden Anzeige des Kernschen Buches. In der Auffassung, dafs Kerns Schrift ein „zwar kühner, aber wohlgelungener Eroberungszug" sei (es handelt sich um Eroberung Goethescher Sachen für die Schule), können wir mit dem Beurteiler nicht übereinstimmen. Gar vieles von dem, was Kern in seine vortreffliche Sammlung aufgenommen hat, wurde, soweit des Berichterstatters Erfahrung reicht, doch wohl auch schon früher auf den höheren Schulen gelesen.

Hinsichtlich der *Heilung des Orest* in Goethes Iphigenie erklärt sich Matthias (vgl. die Anzeige *BbG.* 274) gegen F. Kern (in „Deutsche Dramen als Schullektüre"). Ihm stimmt Huther in seiner Auffassung dieser Frage zu (*NJ.* 32); Kern, so führt Verf. aus, erkläre die Heilung für ein Wunder, dagegen wendet sich Matthias, und der letztere habe recht, aber er erreiche sein Ergebnis nicht auf dem richtigen Wege. Verf. will auf die Entwickelung von Goethes eigenem Geistesleben zurückgehen. Die Heilung komme aus dem Inneren heraus. Orests Erbteil sei der titanenhafte Sinn; II, 1 werde der sich trotzig gegen die Götter aufbäumende Sinn gezeichnet. Goethe knüpfe nun in der „Achse" des

Stückes an sein eigenes Innere an: er habe die Prometheus-Stimmung überwunden gehabt. Orest verlasse die Bahnen der ὕβρις, die seine Vorfahren gewandelt waren; er komme von der ὕβρις zur σωφροσύνη; die Darstellung davon mache nun aber der Dichter auf dem christlichen Boden. Orest sei Goethe selber. — Wir glaubten die interessanten Ausführungen skizzieren zu müssen. — Über Matthias, Heilung des Orest, vgl. auch *ZöG.* 115 ff. Der Beurteiler will die Heilung lediglich als einen natürlichen seelischen Vorgang fassen, ohne Einwirkung der Götter.

Ein brauchbares Büchelchen in hübscher Ausstattung ist R. Lange, *Frucht- und Blumenlese aus Goethes Schriften*; zum Nutzen und Frommen für jedermann, insbesondere aber für Lehrer gesammelt. Die Zusammenstellung wird manchem willkommen sein, gar mancher wird aber mit uns bedauern, dafs die Angabe der Quellen fehlt.

Als besondere Merkwürdigkeit sei endlich genannt A. Dühr, *Goethes Hermann und Dorothea*; *ins Altgriechische übersetzt*, nach *ZöG.* 845 als Arbeit eines 90jährigen Greises eine ganz bewunderungswürdige Frische beweisend. Wir fügen hinzu, wenn schon sonst immer der echt homerische Charakter der herrlichen Goetheschen Dichtung betont wird, so ist diese Übersetzung für denselben ein neuer, nicht zu unterschätzender Beweis. Es weht wirklich darin griechischer Geist, was nicht nur dem Übersetzer, sondern vor allem wohl dem Dichter selbst zu verdanken ist.

Beiträge zur Shakespeare-Lektüre, für den Lehrer zu empfehlen, sind H. Beckhaus, *Shakespeares Macbeth und die Schillersche Bearbeitung*, und H. Müller, *Grundlegung und Entwickelung des Charakters Richards III. bei Shakespeare.* Das letztere wird bei Besprechung der einschlägigen Partieen aus Lessings Dramaturgie gut zu benutzen sein.

Für die Schüler-Lesebibliotheken, denen G. Ellendt in seinem vortrefflichen Kataloge die rechten Wege gewiesen hat, fehlt es nicht selten an gutem und braucharem Stoff. Uns liegt ein Buch vor von F. Polack, *Aus der Jugend — für die Jugend*, *Märchen.* Hier sind keine neuen Erscheinungen, sondern viele alte Bekannte in dem neuen Gewande anmutiger Erzählung, der das frohe Kindesherz gern lauschen wird. Man merkt, dafs der Erzähler die Jugend kennt und gern mit ihr lebt. Die Ausführung der in der Erfindung recht hübschen Zeichnungen von E. Rancillio wünschten wir etwas besser. — Die von uns im letzten Bericht genannten Bändchen von F. Schmidt, *Goethes Jugend- und Jünglingszeit*, *Schiller* fanden wir *CO.* 629 gut empfohlen. (Vgl. auch *BSb.* 181.)

Eine neue Reihe ist begonnen in: *Neue österreichische Jugendschriften (Collection Prochaska).* Die ersten 5 Hefte (1. A. Groner, In Ritterburgen und unter fahrenden Leuten, 2. F. Zöhrer, Österreichische Alpengeschichten, 3. Groner, Erzählungen aus der Geschichte Österreich-Ungarns, 4. F. Zöhrer, Kreuz und Schwert, 5. Höcker, die Mongolenschlacht bei Olmütz) werden *ZR.* 29 empfohlen. Ebenso hat die im

*Graeser*schen Verlage erscheinende *Jugendbibliothek* Beifall gefunden (s. *ZöG.* 157 und 430). Das Unternehmen wird mit Genugthuung begrüfst, nur meint der Beurteiler, in Anmerkungen werde zu viel geboten und die Dispositionen seien überflüssig.

3. Die Methodik der Lektüre.

Auf die Notwendigkeit einer richtigen Behandlung des Lesestoffes weist Brenner in dem bereits erwähnten Aufsatz (*BbG.* 7 ff.) hin.

Vor allem mufs man sein Augenmerk auf das Lesen selbst richten. Recht häufig wird darüber Klage geführt, dafs die Schüler nicht gut lesen. Beachtenswert hierfür ist ein Aufsatz von W. Swoboda, *Das Lesen und Vortragen in der Muttersprache nach phonetischen und musikalischen Prinzipien* (*ZR.* 142 ff.), welcher mit Recht fordert, dafs man schon früh auf die Aussprache ein besonderes Gewicht legen solle. Dies wird namentlich in Landesteilen mit nicht ganz rein deutscher Bevölkerung sehr zu beachten sein. Ein Hindernis sei es vielfach, dafs die Schüler für ein Lautzeichen ihren dialektischen Laut einsetzen, sowohl bei Konsonanten wie bei Vokalen. Man solle auf Ton und Tonfall sehr achten. Verf. veranschaulicht das, was er meint, durch Benutzung von Noten. C. Grumbach, *Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten*, stellt in der Einleitung, von Margs Ausspruch (in „Schullesebuch“ in Schmids Encyklopädie) ausgehend: „Aufser Frage ist es, dafs auf die Ausbildung der Fertigkeit im Lesen bei uns noch lange nicht die nötige Sorgfalt verwendet wird“ eine ganze Anzahl von Klagen zusammen über die mangelhaften Erfolge im Leseunterricht gerade in den höheren Schulen. Überall tönt die Forderung hindurch, dafs auf das Lesen eine gröfsere Sorgfalt verwendet werden möge. Verf. glaubt 3 Gründe gefunden zu haben, weshalb die Forderung korrekter, lautreiner Aussprache beim Lesen verhältnismäfsig so selten erfüllt wird; diese liegen 1. in der weitverbreiteten Abneigung gegen die Unterweisungen über die Bildung der Sprachlaute und überhaupt gegen elementare Sprechübungen; 2. in dem Vorurteile, als ob das Streben nach einer korrekten gemeindeutschen bezw. nationalen Aussprache in manchen Stücken einer Vergewaltigung gleichkäme; 3. in der Verquickung dieser Frage mit der Schonung und Pflege der Dialekte. Er kommt in seinen eingehenden, überall die einschlägige Litteratur gründlich benutzenden und auf dieselbe verweisenden Ausführungen zu folgender Forderung: „Sprich, wie du in guter, gebildeter Gesellschaft sprechen hörst, mit lokalen Anklängen, dem individuellen Ton deiner Landschaft gemäfs, zwanglos und natürlich, doch ohne nachlässig, geschweige vulgär zu sein. Lies aber, indem du dich über deine Mundart hinweg auf den nationalen Standpunkt erhebst, in Tempo und Betonung die Klarheit der Bühnensprache anstrebend, doch ohne pathetisch, geziert oder pedantisch

zu erscheinen“. Wir werden gewifs damit einverstanden sein und wünschen nur, dafs es überall Lehrer geben möchte, die auf dem gekennzeichneten Standpunkte stehen und in dieser Hinsicht auf die Leseübungen ihrer Schüler einwirken können.

Das von B. Schmidt (*MlS.* 65) entworfene Bild von dem *Lektürebetrieb* (derselbe klagt, dafs Leseübungen nicht in der erforderlichen Weise vorgenommen werden; die deutsche Stunde werde dazu benutzt, um den Lesestoff Wort für Wort durchzukauen und dabei grammatische und orthographische Übungen anzustellen) zeigt starke Übertreibung und dürfte heute wohl nur selten in der Praxis bestätigt werden. Die Methodik wird unaufhörlich verbessert; manche sehr schätzenswerte Beiträge aus dem Unterricht selbst thun viel dazu, Klarheit in die Sache hineinzubringen. *LL.* haben sich auf diesem Gebiete, wie überhaupt für die Handhabung des Unterrichts grofse Verdienste erworben. Ein neuer Beitrag dazu ist *Siegfrieds Schwert von Uhland*, *Behandlung des Gedichts in IV* von H. Ganz (*LL.* Heft 18 S. 89 ff.). Verf. schlägt vor, als Einleitung den Inhalt des Nibelungenliedes bis zu der Erzählung Hagens von den Thaten des Ankömmlings Siegfrieds vorzutragen und dann das Gedicht selbst einsetzen zu lassen. Die Vorgeschichte wird dargestellt: Der Sohn hat Lust zu Abenteuern, der Vater will ihn zurückhalten; der ungestüme Thatendrang läfst Jung Siegfried keine Ruhe. Der Durchnahme kann sich dann eine Wiedergabe in einem Aufsatze anschliefsen. Dies ist ein einzelnes Beispiel. Die ganze Methodik des Lektürebetriebes fafst der Berichterstatter für die Westfälische Direktorenversammlung (S. 81) kurz zusammen. Derselbe scheint uns nur etwas gar zu einseitig (nämlich bei Behandlung der Prosastücke) die Ausbildung der Verstandesthätigkeit zu betonen. Mit Recht legt er allerdings schon auf frühen Stufen auf richtige Erfassung der Gedankenordnung Gewicht. Dies wird schon in den unteren Klassen der Fall sein können, noch mehr bei den vorgeschrittenen Schülern. Aber die Anordnung der Gedanken ist doch nicht das einzige. Es kommt doch bei der Lektüre darauf an, den jugendlichen Geist in der mannigfachsten Weise anzuregen. Auch für die Gemüts- und Willensbildung mufs die Prosalektüre verwertet werden. Die Behandlung der poetischen Lektüre soll nach den Anschauungen desselben Gewährsmannes anders sein. Bei ihr ist vor allem grundsätzlich eine grammatische Besprechung ganz auszuschliefsen, die bei der Prosalektüre (allerdings nur gelegentlich) eintreten darf. Eine ganz genaue Beobachtung der Herbart-Zillerschen Formalstufen bei dem Betrieb der Lektüre erklärt er nicht für nutzbringend. Er fürchtet, dafs dieselbe zu einem schablonenhaften Schematismus führt, wenn er auch zugiebt, dafs die Methode auf einem gesunden Kerngedanken beruhe. Jeder Lehrer, erklärt er, habe sich damit bekannt und vertraut zu machen, wie mit den Reformvorschlägen F. Kerns betreffs der Grammatik. Das Urteil des Berichts vom Gymn. in Recklinghausen (für die genannte Direktoren-Versammlung erstattet) scheint uns

das Richtige zu treffen: „Die wesentlichsten Bestandteile, welche eine nutzbringende Behandlung der Lektüre enthalten mufs, scheint uns neuerdings die sog. Herbartsche Schule in passender Weise zusammengestellt zu haben. Freilich liegt bei einem nach den Forderungen dieser Schule gestalteten Unterricht die Gefahr eines Zuviel sehr nahe, und die praktischen Arbeiten der Herbartianer mögen in der That an manchen Stellen das Erreichbare, ja auch nur das Wünschenswerte um ein bedeutendes überschreiten. Aber das hindert uns nicht, die Ansicht auszusprechen, dafs eine weise und sparsame Anwendung der fünf sogenannten Formalstufen am zuverlässigsten zu dem von den Lehrplänen geforderten Verständnisse der Schriftwerke führt.“ — Einen ferneren Beitrag zur Behandlung der deutschen Gedichte in den unteren Klassen bietet F. W. Borowski in *Fragen zur Erklärung der deutschen Gedichte unseres Kanons* 1. Teil: Gedichte für VI, V und IV. Die aufgestellten Fragen tragen zur Veranschaulichung des Inhalts wesentlich bei; dieselben beziehen sich der grofsen Mehrzahl nach auf Sachliches; sie sind in 2 Abteilungen geschieden, deren erstere „in natürlicher Folge“ das Wesentliche bietet; Abt. 2 bietet Worterklärungen, Erweiterungen, teils Winke für den sog. gelegentlichen Unterricht. Für praktisch würden wir es halten, wenn bestimmtere Hinweise auf die Gedankenordnung und Entwickelung damit verbunden wären.

Die Methodik der Lektüre in den oberen Klassen behandelt von grofsen allgemeinen Gesichtspunkten aus P. Goldscheider, *Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen.* Verf. zieht in scharfsinniger Weise die Grenzen zwischen der namentlich bei fremdsprachlicher Lektüre üblichen „philologischen“ Erklärung und der deutscher Schriftwerke. Jene gehe vom Einzelnen, Äufseren und Unwesentlichen aus, diese müsse von dem Ganzen, Innerlichsten, Wesentlichen ausgehen; hier trete sofort umfassende Verarbeitung ein; die Erklärung sei vom räumlichen Verlaufe unabhängig und müsse darauf ausgehen, den Standpunkt des schaffenden Künstlers oder Schriftstellers erkennen zu lassen. Der wichtigste Gesichtspunkt hierfür sei der ästhetische; es komme nicht allein auf den Inhalt, sondern auf Entfaltung des Organismus an; die Erklärung deutscher Schriftwerke müsse zu der zeitgenössischen Dichtkunst und zur Bühne der Gegenwart Stellung nehmen. Beschäftigung mit vorzüglichen Schriftwerken sei Ausgangspunkt, dialektische Erörterung derselben Zweck und der Aufsatz Ziel des Unterrichts. Zwischen dem Schriftwerke und dem Aufsatze bestehe jederzeit der genaueste Zusammenhang, nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern auch der Formengebung. Zur genaueren Kennzeichnung des Standpunkts des Verf. glaubten wir diese Hauptgedanken (vgl. die Thesen S. 17) genauer im Auszuge mitteilen zu müssen. Wer könnte verkennen, dafs hier sehr gesunde Gedanken ausgesprochen werden? Wir hätten nur zweierlei dazu zu bemerken: erstlich, ob denn wirklich die vom Verf. mit Recht gänzlich verurteilte philologische Erklärung deutscher Schriftwerke noch betrieben

werde — ab und zu werden ja allerdings auch philologische, d. h. sprachliche Bemerkungen nicht nur angebracht, sondern sogar notwendig sein — und dann, ob es denn wirklich richtig ist, die deutsche Lektüre so, wie dort gewollt wird, auf den Aufsatz zuzuspitzen. Wir verkennen die Wichtigkeit der schriftlichen Darstellung keineswegs, aber in erster Linie steht uns das Verständnis der Dichtungen selbst. Sicherlich wird durch Förderung desselben auch der deutsche Aufsatz gefördert werden, aber dieser kann doch wohl nicht in dem Maſse Hauptzweck sein. Wir verkennen nicht, daſs Verf. in den in sich geschlossenen Ausführungen in jener Abhandlung und noch genauer in seiner kürzlich erschienenen Schrift *Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Grundlinien zu einer Systematik* äuſserst fruchtbringend anregt und empfehlen das Studium beider Schriften, namentlich der letzteren, den Fachgenossen angelegentlich. Verf. verlangt auch eine Vermehrung der deutschen Stunden; träte eine solche ein, so könnten seine nicht geringen Forderungen eher erfüllt werden. Beherzigenswert, wenn auch nicht in allen Punkten neu, sind noch besonders die in dem Abschnitt III (die Auswahl) S. 63 ff. gegebenen Winke. Überall haben wir es mit einer Darstellung zu thun, die gute Sachkenntnis und eine richtige Würdigung der Bedürfnisse bekundet. Vielseitige Beobachtung und eine gründliche Durchdringung nicht allein des deutschen Lesestoffes, sondern auch der fremdsprachlichen Litteraturen sind dem Verf. eigen.

Während Goldscheider die Lektüre im allgemeinen im Auge hat, beschränkt sich F. Bettingen in *Grundzüge der dramatischen Kunst mit der Rücksicht auf die Behandlung der Dramenlektüre in den höheren Lehranstalten* auf den im Titel angegebenen Teil derselben. Verf. hält die hergebrachte Theorie des Dramas für völlig verfehlt; aus dem Schaffen, der Thätigkeit des Dichters, leitet er ab, daſs Dichtungen nicht für alle Zeiten, sondern nur für die Zeiten geschaffen werden können, in denen sie entstehen. In den künstlerischen Darstellungen des in der Phantasie des Dichters sich wiederspiegelnden Seelenlebens und der daraus flieſsenden Handlungen sei das Wesen der Poesie begründet. Sache der Erklärung sei es nach seiten des Inhalts, daſs das ganze dichterische Gebilde in seinen verschiedenen Beziehungen und Verzweigungen so zum Bewuſstsein komme, wie der Dichter selbst. Die Lektüre hat nur den Zweck edler Unterhaltung und Beeinflussung des Gemütslebens (S. 11 f.). Historische oder religiöse Streitfragen seien bei derselben nicht zu behandeln. Alle sprachlichen Bemerkungen (wie z. B. so manche in der Ausgabe der Goetheschen Iphigenie von Vockeradt) oder sachliche (wie in Schillers Maria Stuart von Heskamp über die Schuldlosigkeit der Heldin) seien völlig zu verwerfen. Von einer Idee eines Stückes könne man nicht sprechen. Man solle allerlei moralische oder geschichtliche Fragen nicht mit einem Kunstgebiet verbinden. Die Begriffe Schuld und Sühne, Mitleid und Furcht u. s. w. müſsten schwinden. Thöricht sei die Einzwängung so manches dramatischen Dichterwerkes in eine bestimmte

Klasse; die Einteilung Lustspiel, Schauspiel, Trauerspiel sei unhaltbar. Bei der Behandlung eines Stückes in der Schule habe man sein Augenmerk auf die kulturhistorische Betrachtung zu richten. Eine allgemein gültige Form und Technik des Dramas gebe es nicht. Es sei eine Verkennung der Dichtkunst, wenn man einem Werke oder einem Kunststil Klassicität zuspreche. Das starre Festhalten an einer Anzahl vermeintlich allgemein gültiger, aus dem Altertum übernommener Regeln habe wegen der darin liegenden Einseitigkeit die Beschäftigung mit den Alten in Verruf gebracht. Die Aufführung eines Dramas solle nicht durch täuschende Nachahmung der Natur die Einbildungskraft stören; der Bau des Dramas sei ganz individuell nach der dargestellten Handlung, dem Kunstsinn des Dichters und der Art des Empfindungslebens des Publikums; allgemeine Regeln gebe es auch dafür nicht. Die Sprache müsse allgemein verständlich sein, in Metrum und Rhythmus sei der Dichter durch keine Gesetze gebunden. Verbindung von Recitation und Musik sei die höchste Kunstform. Die Schule habe die Aufgabe, ihren Zöglingen nur das mitzuteilen, was getragen ist von nationalem Denken und Fühlen und beherrscht ist von wahrhaft erhabenen sittlichen Grundsätzen. (Vgl. hierzu den höchst lesenswerten Aufsatz von E. Kuenen, *Die Charakterbildung durch die deutsche Lektüre*, worin auf die Wichtigkeit des in der Lektüre gebotenen sittlichen Bildungsstoffes hingewiesen wird und Winke für eine zweckmäfsige Verwertung desselben gegeben werden unter Zugrundelegung einer übersichtlichen Einteilung der Tugenden und Heranziehung einer grofsen Zahl von Beispielen.)

Bettingens Auffassung von der dramatischen Kunst wird und kann nicht unwidersprochen bleiben. Er berührt sich hinsichtlich der Methodik des Lektüreunterrichts mit Goldscheider in der Forderung, dafs jede philologische Erklärung zu meiden sei; er geht von dem zunächst ganz richtig erscheinenden Grundsatze aus, dafs die künstlerische Schöpfung etwas durchaus Individuelles sei; aber in der Auffassung und Betonung der Individualität geht er viel zu weit. Nach seiner Darstellung giebt es schliefslich auf diesem ganzen Kunstgebiet gar keine Regel mehr, sondern es herrscht Willkür; indessen Bethätigung der Individualität und Willkür sind doch nicht ein und dasselbe. Trotz abweichender Anschauung wird doch jeder die kleine Schrift mit Interesse lesen, ebenso wie den inhaltlich ihr verwandten Aufsatz desselben Verf. *Das Tragische* (*NJ.* 648 ff.). Nach demselben stellt die Tragödie meist die Ausnahme dar, aber nichts Krankhaftes, wie Nordau wolle (Verf. bezieht sich auf das Hildebrandslied, auf Emilia Galotti), nicht um eine Schuld, sondern um einen Irrtum handelt es sich (das heifse bei Aristoteles auch *ἁμαρτία*), so bei Ödipus, so bei Rüdeger (dafs dieser letztere ahnungslos den Schwur leistet, ist seine *ἁμαρτία*), „die künstlerische Darstellung der Kehrseite des Lebens in der furchtbarsten, nur ausnahmsweise vorkommenden Gestalt ist Zweck der Tragödie“. — Ein einzelner methodischer Beitrag für die Lektüre in den Oberklassen ist noch A. Matthias, *Walther von der*

Vogelweide in Prima (*LL.* Heft 19, S. 38 ff.); die sehr anregende Darstellung bietet die Analyse vieler Gedichte.

Anhang zur Lektüre: Die Deklamation.

Über die Deklamationsfrage handelt ausführlich Kniffler in dem Aufsatz *Über das Deklamieren an höheren Schulen NJ.* 100 ff. Das Deklamieren müsse zielbewufst werden; die Dichtungen müsse man nach passenden Gesichtspunkten auswählen. Jeder Schüler mit normaler Sprache solle herangezogen werden. Es empfehle sich, Deklamationsübungen mit darauf folgender Kritik anzusetzen. In Humperdinck, *Über den Vortrag epischer und lyrischer Gedichte* lernten wir schon früher eine eifrige Verteidigung der Deklamationsübungen kennen. Ein neuerer Beurteiler jener Schrift (*ZöG.* 150 ff.) glaubt, der Verf. künstle zu sehr, man könne eben lyrische und epische Gedichte nicht nach der Weise des Dramas zur Darstellung bringen. Auf eine gröfsere Pflege der Deklamationen dringt Ess, *Zur Deklamationsfrage* (*Gm.* 369); fraglich ist es uns, ob das von ihm gewünschte Chorsprechen der Schüler der Sache wirklich so wesentliche Dienste leistet. Auf Palleske, *Kunst des Vortrages*, 2. Aufl. wird hingewiesen *NJ.* 127; das Buch sei überhaupt für den deutschen Unterricht von besonderem Werte. Als wichtig werden hervorgehoben: cap. 15, Die Würdigung Klopstocks; c. 16, Über den Vortrag von epischen Gedichten (bei denen der Ton ruhig sein müsse); c. 17, Gellerts Fabeln; c. 19, Über Dramen; c. 20, Über Lesen mit verteilten Rollen (welches Verf. für sehr geeignet hält und auch die Westfälische Direktoren-Versammmlung nicht verwirft; s. Satz 7, S. 182). Im ganzen, so findet der Beurteiler, hat der Bearbeiter des Buchs zu viel geändert. -- Hierher gehört auch die Erwähnung des kürzlich in 4. Aufl. erschienenen *Katechismus der Redekunst* von R. Benedix, der eine Anleitung zum mündlichen Vortrage bietet. Die Aussprache der einzelnen Laute, Wort- und Satzbetonung, die Schönheit der mündlichen Darstellung werden nacheinander in praktischer Art, unter Hinweisung auf den Unterschied von anderen Sprachen, namentlich der alten, eingehend behandelt. In diesem Werkchen liegt, wenn auch nicht ein Schulbuch, so doch ein für den Lehrer recht brauchbares Hilfsmittel vor. Indem er sich gegen den etwas anrüchigen Ausdruck „Deklamation“ wendet, versucht K. Hessel in dem Aufsatz *Etwas über den Lesevortrag von Gedichten. Gedanken und Erfahrungen* (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, Ergänzungsheft S. 21 ff.) Grundzüge einer richtigen Behandlung der Sache in der Schule zu geben, in welcher die Jugend vor allem dazu geführt werden müsse, dafs sie von unbeholfenem, steifem Lesen und Sprechen zur Gewandtheit und Natürlichkeit herangebildet werde. Dargelegt wird dies in den beiden Gedichten von Uhland, „Die Rache“ und „Das Schlofs am Meer“. Ebendort S. 89 ist auf F. Hoffmannn, *Die Deklamation deutscher Gedichte an höheren Lehranstalten*, empfehlend hingewiesen.

4. Metrik. Poetik.

Dafs Poetik und Metrik nur ganz gelegentlich zu behandeln seien, ist früher bereits betont worden. Daher sind denn auch die hier einschlägigen Hilfsmittel bei weitem der Mehrzahl nach gar nicht für die Hand des Schülers oder doch nicht zu Schulbüchern bestimmt. Auf H. Baumgart, *Handbuch der Poetik*, wiesen wir auf Grund einer eingehenden Besprechung in *ZöG.* bereits *Jb.* III 1888 hin; das Werk liegt uns jetzt vor, und wir müssen nunmehr nach eigener Anschauung sagen, dafs wir jener Anzeige betreffs der Eigenart der gründlichen Darstellung beistimmen. Dafs Verf. auf dem Boden von Aristoteles und Lessing steht, haben wir bereits gesagt; indes er sieht in dem im „Lakoon“ aufgestellten Gesetze lediglich ein technisches, das die Mittel, nicht die Gegenstände der Mimesis betrifft. Die gedankenreiche Darstellung nimmt überall auf Dichterwerke, namentlich unserer Litteratur Bezug und erläutert das Wesen der ganzen Gattungen auch durch äufserst interessante Zusammenstellungen und Vergleichungen. Ein Anhang enthält: Kants Kritik der ästhetischen Urteilskraft in ihrem Verhältnis zur aristotelischen Philosophie. Diese wenigen Bemerkungen sollen nur zeigen, dafs Verf. sein Buch mit Recht eine kritisch-historische Darstellung genannt hat. Genauer darauf einzugehen, müssen wir uns im Hinblick auf unsere im vorigen Bericht gegebene Würdigung jetzt versagen. „Das grofse Verdienst des vorliegenden Werkes liegt in einer gründlichen, besonnenen und fruchtbaren Kritik der Lessingschen Theorieen vom aristotelischen Standpunkt aus“, so beginnt O. Lyon seine eingehende und sehr günstige Beurteilung des B.'schen Werkes (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 89 ff.). Einen Irrtum sieht L. in dem gar zu starren Festhalten an den aristotelischen Anschauungen; man müsse bei der Beurteilung der Frage, was Poesie sei, nicht von einer Theorie ausgehen, sondern von den Dichtungen, den poetischen Erzeugnissen des Menschengeistes: „Wir bedürfen,“ sagt er, „einer historischen Poetik.“ Die Verschiedenheit der Grundanschauung hindert ihn nicht, viele vortreffliche Seiten an dem Buche und die feine Beobachtungsgabe des Verf. rückhaltlos anzuerkennen.

Eine lesenswerte Untersuchung ist S. Mehring, *Der Reim in seiner Entwickelung und Fortbildung.* Das Buch enthält 3 Hauptteile: Geschichte des Reimes, die Stellung des Reimes bei unsern Dichtern, und das Verhältnis zwischen Reim und Sprache, und zwar im Ausland und in Deutschland. Verf. hat ganz besonders die ästhetische Seite der Sache im Auge und bezieht sich vielfach auf mafsgebende Urteile von Ästhetikern. Seine Charakteristik der einzelnen Dichter hinsichtlich der Anwendung des Reimes ist von Interesse.

Für die Hand des Schülers bestimmt und geeignet ist W. Sommer, *Grundzüge der Poetik für höhere Lehranstalten*, bereits in 4. Ausgabe vorliegend. Daran schliefsen wir die Erwähnung von H. Sommer, *Grundzüge der deutschen Poetik für den Schul- und Selbstunterricht.*

Das kleine Heft hat Verf. in erster Linie für Lehrerbildungsanstalten bestimmt; er beschränkt sich auf das Notwendigste. Die Theorie der Versfüſse ist unter Zuhilfenahme von Noten verdeutlicht; fraglich ist, ob damit jedem gedient ist.

H. Arminius, *Die Tropen und Figuren*. Die durch zahlreiche Beispiele (und zwar nicht nur deutsche) anschauliche Darstellung sei bestens empfohlen; in der Schule wird es nicht thunlich sein, eine so genaue Behandlung der Figuren zu geben.

Erwähnt sei auch das *CO.* 95 empfohlene Buch von H. Schrader, *Der Bilderschmuck der deutschen Sprache*, welches „in leicht verständlicher Sprache geschrieben und zugleich belehrend und unterhaltend ist".

Überdies fanden wir genannt Schmeckebier, *Deutsche Verslehre*, und desselben Verf. *Abriſs der deutschen Verslehre und der Lehre von den Dichtungsarten*; das erstere sucht die Verslehre von den Fesseln des Altertums zu befreien, in dem andern finden sich manche nichtssagende Erklärungen (so in der Lyrik; vgl. *BbR.* 217 f.). Das erstere „arbeitet schärfer als alle anderen Bücher den accentuierenden Charakter der deutschen Metrik heraus; doch manches steht nur als paradoxe Behauptung da" (*ZöG.* 779 f.). — Methner, *Poesie und Prosa* (von uns ebenfalls schon früher erwähnt), wird empfohlen *BbG.* 277, wenn auch in der Darstellung und sachlich einzelne Ausstellungen gemacht werden; das Buch wird *KW.* 86 dankenswert wegen der vielen Anregungen genannt; *ZG.* 134 erklärt es für zu schematisch.

Auf des früh verblichenen W. Scherer *Poetik* weisen *ZöG.* 152 ff. und *ZG.* 120 hin; das Buch, welches uns nicht vorgelegen hat, wird als ein sehr anregendes Fragment bezeichnet. — Erwähnt sei hier auch noch Viehoff, *Die Poetik auf Grundlage der Erfahrungsseelenlehre*, worüber *ZG.* 125 günstig urteilt (das Buch sei sehr befriedigend, die reife Frucht eines langen Lebens; alles Metaphysische sei vermieden); nach *CO.* 303 bietet es eine reiche Fülle von Belehrung und Anregung. — Endlich nennen wir M. Opitz, *Aristarchus und Buch von der deutschen Poeterei;* herausgegeben von G. Witkowski (nach *ZöG.* 792 ein sorgfältiger Abdruck mit einer schönen und gewandten Einleitung); vgl. auch die günstige Beurteilung in *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 571.

Von Aufsätzen in Zeitschriften sei genannt R. Hildebrand, *Metrisches aus dem Kindesliede* (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 1 ff.) und K. Hessel, *Die metrische Form in Heines Dichtungen* (ebend. S. 47 ff.).

III. Die deutsche Litteraturgeschichte.

„Wenn auch die Litteraturgeschichte als solche nicht Gegenstand des Unterrichts ist, so kann doch eine durch Beispiele unterstützte Übersicht über den Entwickelungsgang der Litteratur nicht entbehrt werden", sagt

Satz 7 der letzten Westfälischen Direktoren-Versammlung. Damit ist wohl die Ansicht der Fachgenossen im allgemeinen zum Ausdruck gebracht. Aber Litteraturgeschichte darf jedenfalls, mag man sie nun ausdehnen, soweit man will, mag man mit den eigentlich klassischen Dichtern abschliefsen, wie das gewöhnlich geschieht, oder mag man dem Schlufssatz der angeführten These beistimmen, welcher eine Einführung auch in die zeitgenössische Litteratur befürwortet, nur in dem Sinne getrieben werden, dafs der Schüler nicht über Dinge urteilen lernt, welche er nicht kennt (vgl. Brenner *BbG.* 7 ff.). Hauptsache bleibt unzweifelhaft, was H. Grimm in seinem später noch zu erwähnenden Aufsatz *Die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker* betont (*PA.* 177 ff.), dafs man über den Inhalt der grofsen Werke sprechen solle; das weist schon den richtigen Weg: man darf eben, wie die Lehrpläne das auch verlangen, Litteraturgeschichte nur in Verbindung mit der Lektüre betreiben. — Dem allgemeinen Wunsche einer möglichsten Einschränkung des litterargeschichtlichen Unterrichts, so werden mit F. Schultz im Vorwort (vgl. auch des Verf. Aufsatz *Die deutsche Litteraturgeschichte im Unterricht höherer Lehranstalten* in *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 239 ff.) zu seiner *Geschichte der deutschen Litteratur* viele meinen, scheint es zu widersprechen, dafs Leitfäden der Litteraturgeschichte, kürzere und umfangreichere, in immer neuen Auflagen erscheinen. Verf. sucht in seinem Buche den Anforderungen, die man an ein Lern- und Lesebuch für diesen Gegenstand stellen darf, gerecht zu werden. Er geht von der richtigen Voraussetzung aus, dafs „ein wirkliches Verständnis bei den Schülern nur dann erzielt werden könne, wenn der Zusammenhang des einzelnen Kunstwerkes mit den Richtungen der Zeit erkannt wird, die sich entweder in diesem abspiegeln oder die gar durch dasselbe mitbestimmt worden sind“. Dies nachzuweisen fällt eigentlich der Geschichte zu. Daraus folgt, dafs der Unterricht in dieser Wissenschaft wie in der Litteraturgeschichte Hand in Hand gehen müsse. Der Lernstoff müsse thunlichst eingeschränkt werden (eine Merktafel am Anfang des Buches stellt die wichtigsten Jahreszahlen zusammen). Bei Besprechung der einzelnen Kunstwerke ist auf die Eigenart und die Vorzüge derselben hingewiesen. An die Stelle von Inhaltsangaben sind oftmals Rückblicke auf den Inhalt getreten; „nur da ist eine wirkliche Erzählung des Inhalts eingetreten, wo die Dichtungen sonst dem Schüler nicht zugänglich gemacht zu werden pflegen und der Inhalt dennoch eine allgemeinere Bedeutung hat“. Den einzelnen Zeiträumen sind Abschnitte vorausgeschickt, welche die Zeitrichtung behandeln.

Nach diesen Grundsätzen, wie sie Verf. im Vorwort aufstellt, ist das Buch bearbeitet. Dafs dieselben richtig sind, leuchtet ein. Bei einem Einblick in das Werk selbst finden wir sie genau befolgt. Wir glauben, dafs das Buch ganz besondere Beachtung verdient, weil es dem Bedürfnis der Schule insofern entgegenkommt, als es mit Glück eine Vertiefung des Verständnisses anstrebt. Der Umfang ist nicht unbeträchtlich; indessen,

wie auch bereits früher ausgesprochen, das ist bei einer Litteraturgeschichte, die doch in der Regel von den Schülern gern zu Privatstudien benutzt wird, durchaus nicht vom Übel.

In 20. Auflage erschien H. Kluge, *Geschichte der deutschen Nationallitteratur.* Wir machen auf das vielfach eingebürgerte Buch nur aufmerksam. Beiläufig gesagt: den von Schultz entwickelten Grundsätzen entspricht es nicht, indem es zu viel eigentlichen Lernstoff bietet.

Ebenso sei das in 13. Aufl. erschienene Buch von W. Reuter, *Litteraturkunde* (enthaltend Abrifs der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie) erwähnt, über welches wir uns bereits früher zustimmend geäufsert haben (vgl. *CO.* 619).

Auch von Herbst, *Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte*, ist wieder eine neue Auflage nötig geworden, was beweist, dafs das eigenartige Heft sich einer gewissen Verbreitung erfreut.

Wer einen kürzeren Leitfaden in des Schülers Hand wünscht, wird vielleicht ganz gern zu W. Hahn, *Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte* greifen, welcher ein Auszug aus des Verf. bekanntem gröfseren Werke ist. Auf 71 Seiten wird das Wichtigste geboten, was der Schüler wissen mufs.

Ebenfalls ganz kurz ist Damm, *Leitfaden zur deutschen Litteraturgeschichte*, zunächst bestimmt für die Oberklasse einer Mittel- oder mehrstufigen Bürgerschule. Ein Abschnitt über Rhythmus und Reim geht voraus. Zuletzt läuft das Büchelchen in eine Aufzählung von Namen aus; im übrigen ist die Zusammenstellung zweckentsprechend.

Ähnlich ist C. A. Krüger, *Deutsche Litteraturkunde in Charakterbildern und Abrissen für Volks-, Bürger- und Mittelschulen*, worin sich überdies auch noch eine Anzahl von Dichterbildnissen findet. Die darin gegebenen Inhaltsangaben der Dichtungen können leicht zu Oberflächlichkeit führen. Ein Abrifs der Metrik und Poetik bildet den Schlufs.

Auch mehrere einzelne Beiträge zur Litteraturgeschichte liegen noch aus dem Berichtsjahr vor. Wir nennen J. Hurch, *Zur Kritik Kürenbergers.* Verf. wendet sich in seinen nicht gerade umfangreichen aber ziemlich gründlichen Ausführungen gegen Strnadt, welcher den Kürenberger nicht in Österreich auf dem Kürenberge bei Linz suchen will. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs der Dichter wahrscheinlich an jener Stätte heimisch gewesen sei.

Von Interesse ist auch H. Denker, *Ein Beitrag zur litterarischen Würdigung Friedrichs von Logau.* Diese eingehende Arbeit giebt eine lehrreiche Zusammenstellung von Quellen des trefflichen deutschen Epigrammatikers, die um so dankenswerter ist, weil es an ähnlichen Behandlungen Logaus bis jetzt zu fehlen schien.

Vielseitig ist K. Biltz, *Zur deutschen Sprache und Litteratur, Vorträge und Aufsätze.* Verf. behandelt Stoffe aus früheren und neueren Zeiten: Als besonders beachtenswert wird *ZR.* S. 482 das in das Gebiet

der Lutherforschung Hineingehörende bezeichnet, aber auch das andere ist, wie ebendieselbe Beurteilung mit Recht sagt, mannigfach Interesse erregend. Ein feiner ästhetischer Sinn herrscht in den Abhandlungen, auf die wir einzeln hier nicht eingehen können. Vgl. auch *Z. f. d. deutsch. Unterr. 3,* S. 383 ff.

Hier fügen wir passend H. Pröhle an, *Abhandlungen über Goethe, Schiller, Bürger und einige ihrer Freunde,* ein anregendes litterargeschichtliches Lesebuch, welches zur genaueren Einführung in das Einzelne, namentlich das Persönliche und die persönlichen Beziehungen der genannten Dichter, worüber sich der Unterricht doch meist kurz fafst und fassen mufs, gute Dienste leisten wird.

Eine Art von Ergänzung zu den bei F. A. Perthes erschienenen Goetheschen Werken mit Erläuterungen ist E. Brenning, *Goethe nach Leben und Dichtung.* Die ziemlich eingehende (175 S. umfassende) Lebensbeschreibung des Dichters bietet dem Schüler gute Gelegenheit zu tieferem Eindringen; wir möchten sie namentlich für Schülerbibliotheken sehr empfehlen. Die Darstellung ist leicht und gefällig. Hier schliefst sich passend an L. Hasper, *Goethe als Dramatiker,* ein Vortrag, der nichts Neues, wohl aber eine lesenswerte Zusammenstellung bietet.

Eine interessante Studie ist P. Baehr, *Vergleichung der Lyrik der Befreiungskriege mit der Lyrik des deutsch-französischen Krieges von 1870/71.* Unter Heranziehung einer beträchtlichen Zahl von Beispielen werden die verschiedenen Gattungen der Kriegslyrik der beiden grofsen Zeiten miteinander verglichen und in ihrer Eigenart dargestellt, wie wir dieselbe treffend auf S. 57 f. zusammengefafst finden.

Endlich liegt uns, bereits in 3. Ausgabe erschienen, ein recht brauchbares litterarhistorisches Hilfsmittel vor in F. Brümmer, *Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des 19. Jahrhunderts,* welches einer besonderen Empfehlung wohl kaum bedarf.

Von wissenschaftlichen Schriften zur Litteraturgeschichte, die einzelne Zeiträume oder Persönlichkeiten behandeln, sind uns zugegangen und seien genannt H. Schindler, *Die Kreuzzüge in der altprovenzalischen und mittelhochdeutschen Lyrik,* eine auf gründlichstem Quellenstudium ruhende Abhandlung; G. Breucker, *Zur Würdigung des Dichters Andreas Gryphius,* eine litterarhistorische Studie; van Haag, *Ewald Christian von Kleist als Idyllendichter.* Zur Feier deutscher Dichter: 24 österreichische Dichter, II.

Neuerdings angezeigt bezw. empfohlen fanden wir Egelhaaf, *Deutsche Litteraturgeschichte ZR.* 225. *BbG.* 415. *CO.* 548; *Zeitschrift für den deutschen Unterricht* 4, S. 91 f. K. Hähnel, *Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte* nach *ZR.* 223 im Anschlufs an die Lesebücher von Kummer und Stejskal; manches ist nach Ansicht des Beurteilers zu kurz behandelt (so Eschenbach), anderes könnte fortbleiben wie die Karschin und Boie). Für nicht passend hält er die katechetische Aufzählung der Beziehungen, in denen ein Schriftsteller tüchtig ist.

Nach *ZöG.* 328 enthält das Buch vorwiegend Jahreszahlen und Namen; manches ist ungenau. — Pischon-Zernial, *Leitfaden zur Geschichte der deutschen Litteratur* (15. Aufl.), hat sich in der neuen Bearbeitung gegen früher wesentlich verbessert (*BbG.* 105).

Von einzelnen Schriften fanden sich:

F. Muncker, *Klopstock*, Geschichte seines Lebens und seiner Schriften, dem *CO.* 437 gründliche Studien nachrühmt und das eine wertvolle Darstellung, klar und anschaulich, mit mafsvollem Urteil genannt wird; nach *BbG.* 190 ein in jeder Beziehung treffliches Werk.

G. Zimmermann, *Schillers Ethik und ihr Zusammenhang mit seiner Ästhetik* (*NJ.* 85 ff.), behandelt I. die Zeit der Ruhe, II. die Zeit des Kampfes, III. die Zeit des Friedens. Prel, *Justinus Kerner und die Seherin von Prevorst*, wird *KW.* 60 empfohlen; Verf. will, so heifst es, den Geisterseher Kerner zu Ehren bringen. F. Spengler, *Der verlorene Sohn im Drama des 16. Jahrhunderts*, ist nach *ZöG.* 324 ein wertvoller Beitrag zur Geschichte des Dramas, nur in der Form oft nachlässig. H. Jahnke, *Humor und Heldentum*, wird *CO.* 37 empfohlen; nur sei W. Raabe zu berücksichtigen; Jean Paul halte Verf. für gelesener als er ist.

Aufmerksam gemacht sei auf C. F. Walzel, *Neue Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule* (*ZöG.* 97 ff., 485 ff.), worin u. a. vier ungedruckte Briefe aus dem Kreise der Brüder Schlegel geboten werden. — J. Volkelt, *F. Grillparzer als Dichter des Tragischen*, ist nach *ZöG.* 253 ff. eine der hervorragendsten Erscheinungen der Grillparzer-Litteratur. — Neumann, *Über den abent. Simplicissimus und die simplicianischen Schriften*, geht nach *ZöG.* 864 inhaltlich wohl an, ist aber stilistisch wenig sorgfältig; nach *Gm.* 601 giebt es ein Bild der Zeit nach jenen Schriften. Eine Übersicht über die Litteratur aller Kulturvölker will geben A. Stern, *Geschichte der Weltlitteratur in übersichtlicher Darstellung*; Verf. stellt sich eine schwierige Aufgabe; sein Unternehmen bleibt nach *CO.* 483 ein schwacher Versuch. L. Tertsch, *Georg Rudolf Weckherlin*, Ein Beitrag zur deutschen Litteraturgeschichte ist nach *Gm.* 601 zwar etwas kurz, aber doch im allgemeinen genügend unterrichtend.

IV. Der deutsche Aufsatz.

1. Allgemeines.

Wenn, wie wir in der Einleitung gesehen haben, so mancherlei Klagen über Mifserfolge im deutschen Unterricht erhoben werden, so treffen diese doch wohl vorwiegend oder fast immer den deutschen Ausdruck, die sprachliche Darstellung; darüber beklagt man sich weniger,

dafs die von unseren höheren Schulen kommenden jungen Leute zu geringe Kenntnisse auf dem Gebiet der Litteratur besitzen. Es fehle, so wird mehrfach hervorgehoben, an der Fähigkeit und Fertigkeit des Ausdrucks und an dem nötigen Geschick in der Erfassung und Behandlung konkreter Gegenstände. Dem letzteren Übelstande abzuhelfen, ist ein Vorschlag von H. Grimm geeignet (*PA.* 179 ff.: *Die deutsche Schulfrage und unsere Klassiker*), der dahin zielt, dafs man sein Augenmerk ganz besonders auf die Beschreibung sinnfälliger Dinge und die Darstellung historischer Ereignisse lenken solle; die Übersetzungen aus den fremden Sprachen sollen ganz besonders auf die Bildung der Satzformen hinzielen. Die Fähigkeit des mündlichen Ausdrucks sei namentlich auch durch Vorträge zu bilden; über den Inhalt der gelesenen Litteraturwerke solle gesprochen und geschrieben werden; die prosaischen Schriften unserer Klassiker müfsten dabei ebenso gepflegt werden, wie die Dichtungen. Wer könnte leugnen, dafs diese Vorschläge Richtiges enthalten? Wir möchten aber gleich hinzufügen, dafs wir sie nicht für neu halten; bei einem genaueren Einblick in den Unterrichtsbetrieb würde man wohl finden, dafs in den höheren Schulen der überwiegenden Mehrzahl nach danach verfahren wird; wir nehmen an, dafs G. für die Aufsatzübungen die sogen. allgemeinen Aufgaben nicht ganz ausgeschlossen sehen will. Wir halten dieselben, abgesehen von dem Vorteil für die Gedankenbildung und Entwickelung, auch eben deshalb für recht erspriefslich, weil sie (wenn auch in anderer Weise als die sich an die Lektüre anlehnenden) die Sprachfertigkeit fördern. Dafs sie mit Vorsicht gewählt werden müssen, ist selbstverständlich und im vorigen Bericht besonders hervorgehoben worden. Den Ausführungen von K. Koch in der Schrift *Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes*, der dieselben mit Mafs verwendet wissen will, pflichten wir ganz bei.

Der Berichterstatter auf der Westfälischen Direktoren-Versammlung will mit den Aufsätzen erst in IV begonnen wissen (These 36, S. 122), der Gegenbericht hält es für möglich (These 17, S. 141), „mit Vorsicht im zweiten Halbjahr der V damit anzufangen“. Die Versammlung stimmte dem letzteren Vorschlage zu (These 12, S. 182) und wir schliefsen uns ihr mit der Einschränkung an, dafs wir im letzten Vierteljahr der V mit solchen Übungen zu beginnen empfehlen. Dafs sie einfachster Art sein müssen, liegt auf der Hand; aber wir sehen keinen rechten Grund ein, die ersten Aufsatzübungen auf eine höhere Stufe zu verlegen, während doch der Schüler von den untersten Klassen an, ja schon in der Vorschule, an mündliche Wiedergabe des Gelesenen oder Gehörten gewöhnt wird. Wenn erst einigermafsen Sicherheit in grammatischen Dingen erwartet werden darf — und das ist doch in V, zumal im letzten Teil des Jahres, der Fall —, kann sich der Schüler auch schon allmählich an eigenes Schreiben gewöhnen.

Die allgemeine Stufenfolge, welche bei dem Aufsatze zu beachten ist, scheint ein uns nicht zu Gesicht gekommenes Buch von F. Krieger,

Der Aufsatzunterricht. Theoretisch-praktische Anweisung zu einem methodischen Verfahren beim Stilunterricht (günstig beurteilt *CO.* 550) in ganz richtiger Weise folgendermaſsen zu bestimmen: es gebe 4 Stufen; auf der untersten werde der Stoff gegeben, eigentlich die Form auch schon, auf der folgenden werde der Stoff, nicht aber die sprachliche Form gegeben, auf einer weiteren gebe man die Form und lasse den Stoff finden, auf der letzten endlich seien Stoff und Form vom Schüler zu finden. Was diese letzte Stufe anbetrifft, so ist allerdings die Forderung, daſs der Stoff vom Schüler zu finden sei, nicht im eigentlichsten Sinne des Wortes zu verstehen, da der Stoff ihm doch durch den Unterricht in irgend einer Weise zugeführt sein muſs. Eigentliche Erfindung kann man auf keiner Stufe in der Schule verlangen. — Das schon in früheren Berichten genannte Buch von Jauker, *Zur Methodik des Unterrichts im deutschen Aufsatz*, welches vornehmlich für die Mittelstufe bestimmt ist, auf der erfahrungsmäſsig eine Methodik des Aufsatzes am schwierigsten ist, wird *Gm.* 10 sehr empfohlen, namentlich Anfängern. Die bereits genannte Schrift von K. Koch, *Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes*, hat die oberen Klassen im Auge und enthält auf Grund reicher Erfahrung Grundzüge für die Behandlung des Aufsatzes auf der Oberstufe, die die Beachtung jedes Fachgenossen verdienen. Der Aufsatz soll dem Schüler keine Not bereiten, sondern sich von selbst als Frucht des Unterrichts ergeben. Verf. hält die richtige Mitte zwischen den zu hohen, fast unerfüllbaren Forderungen und dem zu wenig. Wir stimmen ihm ganz bei, wenn er sagt, daſs in den letzten Jahrzehnten auf die Methode der deutschen Stilübungen kein zweiter einen so bedeutenden Einfluſs ausgeübt habe, wie Ernst Laas. Ihm ist ganz insbesondere die Einbürgerung der sogen. litterarischen Aufgaben zu verdanken. Allerdings hat er den Schülern bisweilen auch Leistungen zugemutet, die das Maſs ihrer geistigen Kräfte überschreiten. — Th. Gelbe, *Die Stilübungen in den beiden oberen Klassen lateinloser höherer Lehranstalten* beschränkt sich auf die im Titel genannte Gattung von Schulen. Verf. begrenzt die Gebiete, aus denen nach der ganzen Anlage und dem Lehrplan jener Schulart die Aufgaben zu nehmen sind; er bezeichnet es mit Recht als unpassend, wenn man Schülern, die das Altertum wenig oder gar nicht kennen lernen, Aufgaben aus demselben zur Bearbeitung stellt, und spricht dann eingehender über die Behandlung der Aufsätze; den von ihm aufgestellten Grundsatz, „die Stilarbeiten dürfen nie zu groſse Vorarbeiten bedingen“, werden wir sicher billigen.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

Über die Stilbildung ist eingangs bereits gesprochen. Eine anregende Schrift darüber, die Abhandlung von H. Gloël, ist schon genannt. Wir empfehlen dieselbe den Fachgenossen zu eingehender Würdigung. Verf.

handelt zuerst von den Hauptfehlern des Schülerstils, er betrachtet nacheinander I. die grammatische Seite, und zwar zunächst die Sprachrichtigkeit (a. Wortbeugung und Geschlecht, b. Wortbedeutung, c. Verbindung der Wörter zu Wendungen, d. Verbindungen der Worte zum Satz), sodann die Reinheit der Sprache (wobei auch die Fremdwörterfrage gestreift wird), es folgt II. die logische Seite des Stils (Schärfe, Klarheit), ferner die ästhetische Seite (Einfachheit und Natürlichkeit, Kraft und Anschaulichkeit, Kürze und Knappheit, Ebenmafs und Satzrhythmus, Wohlklang). Ein zweiter Hauptabschnitt behandelt die Ursachen der Fehler des Schülerstils; solche sieht Verf. in der Natur der Schüler selbst, die noch zu wenig reif seien, in den Mängeln der Umgangssprache, in vielerlei volkstümlichen und landschaftlichen Formen, Wörtern und Wendungen, in Eigenheiten der Geschäfts- und Amtssprache, in der oft wunderlichen Sprache der Gelehrten, auch darin, dafs unser Stil heutiges Tages gar nicht für das Ohr, sondern nur für das Auge bestimmt ist, in dem Romanstil, ganz besonders auch in der Beschäftigung mit fremden Sprachen; unverantwortlich sündigten beispielsweise die fremdsprachlichen Übungsbücher und Grammatiken. In dem 3. Hauptabschnitt erörtert Verf. die Mittel der Stilbildung. Diese werden zunächst vom gesamten Schulunterricht geboten; stets müsse der Lehrer mit seiner Sprache ein gutes Beispiel geben; dann aber wird ein richtiger Betrieb des fremdsprachlichen Unterrichts für die Stilbildung höchst förderlich sein; endlich bietet der deutsche Unterricht selbst wichtige Mittel hierfür, und zwar zunächst im Lesebetrieb; es ist vielleicht etwas zu viel gesagt, dafs, wenn der deutsche Unterricht auch von den übrigen Lehrfächern unterstützt werde, er doch die Hauptarbeit selbst zu leisten habe; wichtig seien die Übungen in der mündlichen Darstellung, endlich der Aufsatz selbst. In einem Schlufsabschnitt erklärt es Verf. im Interesse der Stilbildung für wichtig, dafs der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts bis nach V hinausgeschoben werde, weil die Knaben auf dieser Stufe die Muttersprache bereits besser beherrschen. Hier würde aber nach unserer Ansicht eine grofse Schwierigkeit entstehen: soll man in V mit 2 fremden Sprachen (Latein und Französisch) beginnen oder soll der Anfang des französischen Unterrichts nach IV verlegt werden? Beides wäre doch bedenklich. Verf. wünscht sodann eine Vermehrung der deutschen Stunden; dafs ihm Jaeger nach seiner ganzen Auffassung der Zwecke des deutschen Unterrichts nicht zustimmt, ergiebt sich aus dem in der Einleitung Gesagten. Gewifs würde eine Vermehrung der Stundenzahl erwünscht sein, selbst wenn man auf J.'s Standpunkt steht, aber wenn Verf. weiter vorschlägt, dafs der altsprachliche Unterricht die Kosten zu tragen haben würde, so hat er sicherlich nur auf geringe Zustimmung zu rechnen, da die Einschränkung des Betriebes der alten Sprachen, wie die neueren preufsischen Lehrpläne sie anordnen, ohnedies von vielen Fachgenossen beklagt wird. Wenn jedoch G. endlich eine bessere Vorbildung der einstigen Lehrer des Deutschen auf den Universitäten verlangt, so ist

diese Forderung durchaus gerechtfertigt; die Beschäftigung mit dem Nhd. erfahre trotz einiger Besserung der Zustände immer noch eine gewisse Mifsachtung. Es werde immer noch mehr Wert auf die Grammatik als auf die Stilistik gelegt. Die Worte Lyons, auf welche G. hinweist (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* I, 455): „Eine wissenschaftliche Einführung in die nhd. Grammatik und vor allem die Stilistik der deutschen Sprache sollte auf unseren Universitäten jedem Studierenden geboten werden, ja auch zu praktischen Übungen sollte Gelegenheit geboten sein", sind sehr beherzigenswert. Wir fügen hinzu: wünschenswert ist für den jüngeren Lehrer während seiner Probezeit eine gründliche Einführung in die praktische Behandlung der stilistischen Seite des deutschen Unterrichts. Auch dann wird schon viel gewonnen sein. Wenn nämlich im allgemeinen die von Brenner (*BbG.* 7 ff.) ausgesprochene Klage recht hat, dafs das Studium für den deutschen Unterricht keine Vorbildung gebe, so gilt dies wohl in ganz besonderem Sinne vom Aufsatz, namentlich der stilistischen Seite desselben. — Wir sind bei Behandlung der kleinen Schrift von Gloël ausführlicher gewesen, weil wir sie für sehr beachtenswert halten. Wenn wir dabei auch auf andere Fragen als die stilistische kamen, so möge man dies im Hinblick auf die durch den Verf. gebotenen Anregungen entschuldigen. Derselbe belegt übrigens alles, was er sagt, mit geschickt gewählten Beispielen; dadurch wird seine Darstellung so recht anschaulich. Wir wünschen das Heftchen in der Hand aller derer, die auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts noch Anfänger sind, aber auch der bereits geübte Fachgenosse wird daran Interesse finden.

Über die stilistische Ausbildung der Schüler handeln auch die Berichte der Westfälischen Direktoren-Versammlung. Beachtenswert ist hier eine in dem vom Gymn. in Hamm erstatteten Bericht angeführte Stelle aus Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht (S. 106 f.): „Für den Stil ist oberste Regel der durchgehende Hinweis, dafs die Schüler beim Ausarbeiten am liebsten immer oder doch bei allen zweifelhaften Stellen sich es laut vorsagen, was sie schreiben wollen oder geschrieben haben, und das Ohr entscheiden lassen. Wer ihnen dazu Lust macht und sonst nicht versäumt, ihr Ohr zu bilden, hat gewonnen Spiel. Damit fährt durch das Ganze ein frischer Geist, nach Inhalt und Form, der Geist des Lebens, des reinsten Lebens." Wie richtig diese Bemerkung ist, bedarf keiner Ausführung. Der Schüler hat eben doch ein gewisses Gefühl für die Sprache, welches lebendiger wird, wenn er seine eigenen Ausführungen selbst hört, als wenn er nur die toten Worte vor sich sieht. Nicht allein für die Richtigkeit des Ausdrucks wird er davon eine Förderung haben, sondern auch für die ästhetische Seite des Stils, für den Klang. Im übrigen macht der Bericht auf dieselben Mittel aufmerksam, die auch Gloël für die Stilbildung als wichtig bezeichnet. Das erwähnte Mittel des lauten Lesens der eigenen Niederschrift wird wohl hauptsächlich für die mittleren und oberen Klassen gelten; bei den Anfängen der Aufsatzübung mufs der Ausdruck vom Lehrer selbst gegeben

werden; es handelt sich hier nur um eine Wiedergabe einfacher Erzählungen, die vom Lehrer in einer leichtfaſslichen, möglichst guten sprachlichen Form vorgetragen, von einzelnen Schülern mündlich wiederholt und dann niedergeschrieben werden.

Daſs es darauf ankommt, Eigentümlichkeiten des deutschen Ausdrucks (Germanismen) zu wahren und sie nicht etwa auszurotten, betont E. Friedrich (*CO.* 202 ff.) in seinem Aufsatz *Der animalische Dativ.* Ein bereits in 2. Aufl. herausgegebenes Hilfsmittel für die Stilbildung liegt vor in K. Michelsen, *Katechismus der Stilistik* (herausgegeben von E. Michelsen). In katechetischer Form werden die wichtigsten, auf die Anlage von schriftlichen Arbeiten bezüglichen Regeln entwickelt. Das Buch handelt nach einer Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen von der Invention oder Sammlung, von der Disposition oder Zurechtlegung und von der Komposition oder Ausarbeitung. Es geht namentlich auch auf die verschiedenen Arten der Geschäftsaufsätze genauer ein und hat deshalb für viele Kreise eine praktische Bedeutung. Von einer Benutzung desselben als Schulbuch kann wohl nicht die Rede sein. Zum Privatgebrauch ist es zu empfehlen. — Ebenfalls nicht als Schulbuch, aber als ein äuſserst praktisches Hilfsmittel für die Stilbildung nennen wir die jetzt bereits in 8. Aufl. erschienenen *Deutschen Sprachbriefe* von Daniel Sanders, nach der Methode Toussaint-Langenscheidt. Dieselben haben schon so oft eine ihre Brauchbarkeit klar legende Würdigung erfahren, daſs wir füglich hier von einer genaueren Charakteristik Abstand nehmen können. Aus der Praxis heraus schöpft Verf., aus den Schätzen der lebendigen Sprache. Leicht ist der Übergang vom Leichteren zum Schwereren; wenn man schlieſslich Umschau hält über das scheinbar lose und ohne inneren Zusammenhang Aneinandergefügte, dann hat man eine vollständig methodische Grammatik und Stilistik vor sich. Die den Briefen beigefügte Litteraturgeschichte ist wertvoll; ausführliche Wortverzeichnisse erleichtern die Auffindung gewünschter Punkte. — Kiesel, *Deutsche Stilistik*, deren wir früher schon Erwähnung gethan haben, wird höchst belehrend und anregend genannt *BbG.* 111. — Über Richter, *Kleines Handwörterbuch der Synonymen*, urteilt *ZöG.* 158 f. ungefähr ebenso, wie wir im vorigen Jb. (die üblichen Wendungen seien unvollständig; die Umschreibungen und Erklärungen seien nicht immer prägnant genug; die Sprache des Verf. sei absonderlich), günstiger jedoch *Gm.* 485, *CO.* 555 und *BbG.* 415. — Eberhard-Lyon, *Synonymisches Wörterbuch*, wird von Sanders, der sich stark benutzt glaubt, *ZG.* 361 sehr abfällig beurteilt; vgl. jedoch O. Lyon, *Herr Daniel Sanders und meine Neubearbeitung des Eberhardschen synonymischen Handwörterbuches = Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 356 ff., wodurch man über die Angelegenheit ein ganz anderes Urteil gewinnen wird; sehr empfohlen wird das bekannte Werk *PA.* 134 ff. — Begrifflich und sprachlich von Interesse ist A. Freybe, *Sprachlicher Gehalt in den Grundanschauungen des deutschen Volkes*, nachgewiesen in kleinen Bei-

trägen und Proben zur Verwertung der Etymologie und Onomatik (*LL.* Heft 21, S. 47 ff.) in den Abschnitten: 1. Familie, Gesinde, Ehe; 2. die erweiterte Familie, die Sippe; 3. die Ansiedlung; 4. der Herd; 5. das Haus; 6. die Sitte.

Dem Lehrer will das Buch von G. Wagner, *Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache, eine Zusammenstellung deutscher Wortfamilien*, ein stilistisches Hilfsmittel gewähren. Nach einer über die Sprachen im allgemeinen und über die deutsche Sprache und ihre Abstammung und Entwickelung handelnden Einleitung findet sich eine nach der Buchstabenfolge geordnete Entwickelung einer ganzen Anzahl von Wortfamilien und Wörtern, unter denen so viele Fremdwörter sind, dafs man stellenweise ein Fremdwörterbuch vor sich zu haben glaubt. Die Behandlung ist ganz elementar; das Werk „bietet nicht etwa neue Früchte selbständiger gelehrter Forschungen . . . ., sondern es will die interessantesten und im wesentlichen allseitig als unanfechtbar anerkannten Ergebnisse der Arbeit berufener Forscher auf dem Gebiete der deutschen und der mit ihr verwandten Sprachen in auch dem Laien fafslicher Form zusammentragen“. Wir wissen nicht recht, wem eigentlich mit diesem Buche gedient sein soll; für den Lehrer höherer Lehranstalten giebt es genug Werke echt wissenschaftlicher Art, aus denen er sich Rat erholen kann; höchstens könnte es den Zwecken solcher dienen, die in einfacher Weise Belehrung über sprachliche Dinge suchen, die ihnen das am Schlufs angefügte Wortverzeichnis zu finden erleichtert.

Recht wertvoll und zu empfehlen ist A. Richter, *Deutsche Redensarten.* Sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. Wir finden 100 Redensarten, die ganz gang und gäbe sind, über deren Ursprung aber vielfach Unklarheit herrscht, in einer wirklich gründlichen und interessanten Weise auf ihre Quellen zurückgeführt (so Lunte riechen, Ein Mäntelchen umhängen, In die Schanze schlagen u. s. w.). Verf. hat für das kleine, aber sehr inhaltsreiche Büchlein die verschiedenartigsten Studien machen müssen, deren Ertrag man Seite für Seite sehen kann. Grade das Kulturgeschichtliche möchten wir noch ganz besonders daran betonen. Vielleicht empfiehlt sich die Behandlung der einen oder anderen Redensart an der Hand unseres Schriftchens auch als Aufsatzübung. Die Behandlung solcher sprachlichen Eigentümlichkeiten ist für die Schüler ja auch recht lehrreich. — Hier möchten wir auf die für den Lehrer recht beachtenswerten Ausführungen von H. Boll aufmerksam machen *Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart = Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 332 ff. und S. 417 ff. Wenn sich diese Aufsätze auch ganz besonders mit dem sogleich zu erwähnenden Fremdwörterunwesen beschäftigen, so enthalten sie doch auch sonst noch manche interessante, nicht allein sprachliche Winke. Für den Stil von Bedeutung ist auch das *ZR.* 287 und *Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 575 f. empfohlene Buch von F. Söhns, *Die Parias unserer Sprache. Sammlung von Volksausdrücken.* Zu einem guten Stil gehört jetzt wohl auch durchaus das

Erfordernis, dafs die überflüssigen Fremdwörter gemieden werden. Wir haben diese Sache in den früheren Berichten bereits ausführlicher behandelt und fügen nur hinzu, dafs auch neuerdings wiederholt in den einschlägigen Zeitschriften die Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins sehr gewürdigt werden. So macht *CO.* 301 auf Riegel, *Ein Hauptstück von unserer Muttersprache* noch einmal empfehlend aufmerksam, und auch sonst fehlt es nicht an solchen Hinweisen. Die sehr sachliche Schrift von W. Maler, *Die Stellung der höheren Schulen zu der Fremdwörterfrage* findet wiederum Beachtung: es wird ihr Reichtum von Beobachtungen und Ratschlägen, von ernsten Mahnungen und angemessenen Vorschlägen nachgerühmt (*CO.* 436); vgl. auch *BSb.* 58. Beurteiler sagt mit Recht, die Schule müsse mitkämpfen, auch Sallwürk teile ihr eine Rolle in dem Kampfe zu. Allerdings fehlt es auch nicht ganz an Gegnern der Sprachreinigung. Wir nennen hier eine kleine Schrift von H. Friedrich, *95 Thesen wider Sprachreinigung und Deutschtümelei*, bei welcher man allerdings in Zweifel sein kann, ob sie ernst zu nehmen ist. Will man sie hier wirklich mitzählen lassen, dann ergiebt sich z. B. aus These 3 („anderseits bezeichnet es Goethe mit Recht als pedantischen Dünkel, wenn wir Deutsche nicht aus dem engen Kreise unserer eigenen Umgebung hinausblicken wollen“), wie sehr die Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins verkannt werden. Wo hat derselbe denn eine solche Abschliefsung jemals empfohlen? Wer die Zeitschrift desselben gelesen hat, weifs, dafs er sich von allen Übertreibungen völlig fernhält. Der Verf. des kleinen Heftes steht auf dem Boden der im März 1889 abgegebenen Erklärung der 41 führenden Schriftsteller, über die wohl heute nichts Besonderes gesagt zu werden braucht. Einen ähnlichen Standpunkt vertritt Rümelin, *Die Berechtigung der Fremdwörter*, wovon *ZG.* 231 sagt, Verf. bezeichne vieles als unentbehrlich, was es nicht sei. Überdies erklärt derselbe die ganze Bewegung nicht für national. — Zu den hier einschlägigen Hilfsmitteln, die für die Schule und das Leben bestimmt sind, ist hinzugekommen W. Cremer, *Kleines Verdeutschungswörterbuch*, welches auf wenig Raum viel bietet und wegen seiner Klarheit und Wohlfeilheit empfohlen werden darf. Ebenso steht es mit einer andern kleinen Schrift *Zeichensetzung und Fremdwörterverdeutschung*, im Anschlufs an die Schrift „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung, zum Gebrauch in den sächsischen Schulen“. — Vgl. überdies R. Hildebrand, *Die Berliner Erklärung wider den allgem. deutschen Sprachverein = Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 201 ff. und *Gustav Freytag und die Fremdwörter* ebendort S. 210 ff., 481 ff. Hervorgehoben seien auch noch die sehr günstigen Beurteilungen von O. Sarrazin, *Verdeutschungswörterbuch* und *Beiträge zur Fremdwortfrage = Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, 283 ff.

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Was den Stoff anlangt, der in den deutschen Aufsätzen zur Behandlung kommen soll, so erklärt sich die Westfälische Direktoren-Versammlung in Satz 10 mit der durch die preufsischen Lehrpläne aufgestellten Zielforderung (dafs der Schüler gelangen solle zur Sicherheit in der Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas) einverstanden. Dieser Forderung entspricht die in der Prüfungsordnung von 1882 für den Prüfungsaufsatz aufgestellte. Wenn jene Forderung auch eigentlich selbstverständlich ist, so fehlt es doch nicht an Klagen über Mifsgriffe in der Wahl der Aufgaben (so Brenner *BbG.* 7 ff.) und an Büchern, die darüber hinausgehen. Dazu rechnet der Berichterstatter für jene Versammlung manches aus den für den Lehrer recht brauchbaren Meditationen von F. Schultz. Einem doch vorzugsweise für die Hand des Lehrers bestimmten Buche kann man dies wohl nicht zum Vorwurfe machen. Die Forderung, dafs die Aufgabe im Gesichtskreise der Schüler liegen solle, unterliegt, wie man sich durch einen Einblick auch in andre sonst treffliche Hilfsmittel überzeugen kann, verschiedener Auffassung. Wir schliefsen uns mit dem genannten Berichterstatter dem Gutachten des Warburger Gymn. an: „Viel eher sei die Aufgabe zu leicht als zu schwer: denn eine Aufgabe, welche über den geistigen Gesichtskreis des Schülers, seine Erfahrung und Urteilsfähigkeit hinausgeht, kann nur unreife Früchte tragen, wirkt sittlich schädigend, indem sie ihn zu einer gefährlichen Überschätzung seiner Kräfte verleitet und den Sinn für Wahrheit vernichtet, und verführt zu oberflächlichem Gerede und leichtfertigem Aburteilen.“ Mit demselben Bericht stimmen wir der Forderung des bereits früher behandelten Kasseler Lehrplans bei: „Der Aufsatz wird bis zur obersten Stufe im wesentlichen eine Wiedergabe des im Unterrichte Behandelten bleiben. Die Thätigkeit des Schülers besteht nur darin, dafs er die Vorstellungsreihen, die er in sich aufgenommen und innerlich verarbeitet hat, in anderem Zusammenhang wieder verwendet.“ Als Beispiele für die Verwertung der Lektüre für den Aufsatz seien erwähnt F. Graeber, *Über die Schachscene in Lessings Nathan*; ein Beitrag für den deutschen Aufsatz (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, S. 68 ff.) und M. Schmerl, *Der Bau von Schillers Maria Stuart* (ebendort 4, S. 43 ff.). Ein praktisches Beispiel für Behandlung eines sog. allgemeinen Themas giebt F. Schultz, *Die Besprechung eines allgemeinen Themas in der Gymnasialprima* (*Z. f. d. deutsch. Unterr.* 3, Ergänzungsheft S. 1 ff.). Verf. wählt als Thema: „Die Rede ist des Mannes Bild“ und geht bei seiner für den Lehrer des Deutschen sehr förderlichen Besprechung vom Urteil aus, von dessen beiden Hauptbegriffen gezeigt werden mufs, dafs sie in der That in dem von dem Thema ausgedrückten Verhältnis zu einander stehen. Der Berichterstatter, welcher bei dergleichen Übungen in I denselben

Weg einzuschlagen gewöhnt ist, hält dies für eine sehr gute Übung im logischen Denken.

Den Aufsätzen gehen Diktate in VI und V (teilweise auch noch in IV) voraus, allmählich, und zwar kann dies, wie schon oben erwähnt, in der letzten Zeit in V geschehen, gehen die Diktate in Aufsatzübungen über. Der Stoff ist den Schülern auf der unteren und mittleren Stufe (bis UII) recht nahe zu führen; er ist gründlich durchzusprechen, was in V und IV und teilweise auch in UIII im wiederholten Erzählen der für den Aufsatz gewählten einfachen Geschichte gethan wird. Anleitung zu einfachen Aufsatzübungen giebt das bereits vorhin erwähnte *Sprachbuch* von M. Hübner, namentlich in seinem 4. Hefte. Entsprechend der Bestimmung des Buches für die Volksschule nimmt Verf. ganz besonders auf die richtige Erfassung und Darstellung von Verhältnissen des praktischen Lebens Rücksicht. In den oberen Klassen werden allerdings in der Regel einige auf die Auffassung und den Inhalt der gestellten Aufgabe bezügliche Bemerkungen genügen; in I fallen (allmählich wenigstens) auch diese fort, denn der Schüler mufs ja doch schliefslich instandgesetzt sein, einen Aufsatz ohne jede derartige Hilfe zu schreiben.

Die gröfste Sorgfalt ist von Anfang an auf die Gedankenordnung zu richten. Für jeden Aufsatz mufs eine bestimmte Gedankenordnung vorhanden sein; diese wird in IV und III der Lehrer geben (und zwar auf Grund seiner vorbereitenden Besprechung); in II wird der Schüler schon mehr zu eigener Thätigkeit hingeleitet, in I tritt diese allein ein. Eine treffende Darstellung, wie sich der Gesichtskreis der Schüler für die Erfassung des Stoffes und seine Anordnung auf den einzelnen Stufen erweitert, giebt der Berichterstatter a. a. O. S. 97 ff.; die von mancher Seite in der letzten Zeit so angefochtenen allgemeinen Themata sind eben dann zulässig, wenn sich ihr Gedankengehalt aus dem ergiebt, was der Schüler durch die Lektüre oder sonst in dem Unterricht kennen gelernt hat. Ein klein wenig eigene Lebenserfahrung darf man ihm wohl auch bereits zutrauen. Die den Aufsätzen beizufügenden Gedankenordnungen haben zu bekunden, dafs der Schüler ein gewisses Mafs logischer Durchbildung erreicht hat, und dies wird möglich sein, auch ohne dafs er besondere Logik getrieben hat. Einige Anleitung für die Anlage einer solchen Gedankenordnung wird allerdings in II und auch noch in I notwendig sein. Eine Vorübung dazu ist u. a. die Form der Chrie, die zwar vielfach verworfen wird, deren Anwendung in OII (dieser Klasse wird sie erfahrungsmäfsig in der Regel zugewiesen) wir aber mit dem Berichterstatter (S. 102) trotz mancher in den vorbereitenden Berichten enthaltenen sehr abfälligen Urteile namentlich zur Einführung in die Aufsätze ethischen Inhaltes für erspriefslich halten. Soweit es sich um die Gedankenordnung handelt, entsprechen die Ausführungen K. Kochs (S. 12 und 20) dem vorher Gesagten.

Ganz entsprechend unserer schon früher darüber geäufserten Ansicht und aus den von uns angegebenen Gründen hält der Berichterstatter

die Stellung mehrerer Aufgaben zur Auswahl nicht für vorteilhaft. Wichtig ist es auch, dafs (wie der Bericht von Warburg sagt) der Schüler sich daran gewöhnt, einen Gegenstand auch ohne seine besondere Neigung zu behandeln.

Ein Beweis dafür, welche Sorgfalt neuerdings die Fachwelt auch den Mittel- und selbst den Unterstufen zuwendet, ist die Arbeit von K. F. Mehner, *Dispositionen zu deutschen Arbeiten und logischen Übungen in Quinta, Quarta, Tertia.* Wir finden hier eine dispositionale Gliederung von 40 Lesestücken, die zum gröfsten Teile in Abteilung I und II des Deutschen Lesebuches von Viehoff stehen. Die vom Verf. aufgewendete Mühe wird, wie wir glauben, gute Früchte tragen. Einige Bemerkungen seien uns gestattet: die Gedankenzergliederung geht bisweilen zu weit, es sind der Teile häufig gar zu viele, was nur verwirrend wirken kann; und dann: für V sind Übungen in dem hier gewünschten Umfange doch nicht so recht durchführbar. Wir begrüfsen jedoch in dem Hefte einen wohlgelungenen Versuch, auch für solche Stufen etwas derartiges zu bieten, für welche es früher gar nicht oder fast gar nicht vorhanden war.

Ein ebenfalls neues und recht schätzbares Hilfsmittel für die Mittelstufe ist F. Winkel, *Das Sprichwort im Dienste des Aufsatzunterrichts*; eine Anleitung zur Behandlung des Sprichworts im Aufsatzunterricht, nebst Dispositionen und ausgeführten Beispielen. Verf. geht von der Thatsache aus, dafs das Sprichwort in den vorhandenen Stoffsammlungen stiefmütterlich behandelt sei, und will, weil dasselbe sich recht gut für Aufsatzübungen eignet, diesem Übelstande abhelfen. Eine allgemeine Einleitung behandelt die Natur und das Wesen des Sprichworts, dann folgt die Behandlung einer ganzen Zahl von Aufgaben der Art. Er kleidet dieselben in die Form von Fabeln oder poetischen Erzählungen oder verlangt wohl auch nur eine eingehendere Erklärung. Die ersteren Bearbeitungen muten dem Schüler etwas viel Einbildungskraft zu, die letztere Art der Behandlung, für welche namentlich OIII die rechte Klasse sein wird, bildet den Übergang zu Aufsätzen über allgemeine Aufgaben. -- Genannt sei hier auch noch W. Borchardt, *Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert* (nach *BS.* 34 mit Fleifs und gutem Verständnis gearbeitet).

Von anderen Hilfsmitteln auf diesem Gebiete sei erwähnt: Bindel, *Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia der höheren Lehranstalten*; zweites Bändchen. (Vgl. *ZR.* 180.) Es ist bekannt, eine wie günstige Aufnahme das erste Bändchen desselben Werkes gefunden hat. Man kann sagen, dafs der Verf. einem wirklichen Bedürfnis entgegen gekommen ist. Die 250 Aufgaben des 2. Bändchens sind ein weiterer erfreulicher Zuwachs. 75 derselben entnehmen den Stoff dem deutschen Unterricht, d. h. dem in den Lesebüchern enthaltenen Lesestoff. Wir finden alle diejenigen Dichter vertreten, deren Dichtungen für diese Stufe geeignet sind, und dabei verlangt Verf. nicht eben blofse Wieder-

gaben des Inhalts, sondern er gestaltet seine Aufgaben so, dafs sie auf Grund der in der Klasse erfolgten Besprechung den Schüler zu einer gewissen Selbstthätigkeit führen. Ebenso wie jene erste Reihe werden die 100 Aufgaben aus der Geschichte Beifall finden. Dafs der deutschen und brandenburgisch-preufsischen Geschichte hier ein besonders breiter Raum gelassen wird, werden wir im Hinblick auf das geschichtliche Pensum der III nur natürlich finden. Weniger einverstanden wird sich mancher mit den nun folgenden, aus der Geographie und Naturgeschichte entlehnten Aufgaben erklären. Der letzte Abschnitt, Erfahrungsthemata, führt in das Leben hinein. Eine Stelle hätten übrigens wohl auch noch einige Aufgaben allgemeiner Art, wie z. B. Sprichwörter, hier finden können.

Für II ist das Buch von R. Paukstadt zu nennen: *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen für die Sekunda.* Die zu behandelnden Gegenstände sind grofsenteils der Lektüre entlehnt und die Ausführung ist geschickt und angemessen. Einige Bedenken können wir nicht unterdrücken; über die Komposition des Annoliedes wird der Schüler schwerlich auf Grund eigener Anschauung sich auslassen können, denn diese Dichtung wird wohl kaum gelesen; andre Aufgaben erscheinen zu weit angelegt, so z. B. Goethes Dorothea uns Vofs' Luise; Theodor Körner und seine Gedichtsammlung Leier und Schwert; noch andre sind wohl für II, selbt für OII etwas zu schwierig, so Lessings Definition der Fabel (angewandt auf die Fabel „Der Besitzer des Bogens“). Jedenfalls wird das Buch dem Lehrer eine willkommene Anregung bieten, und deshalb sei es empfohlen.

Stoff für die verschiedensten Stufen bietet das in erneutem Gewande erschienene Buch von J. Kehrein, *Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung*, 8. Aufl. Die Einleitung in die Rhetorik und Stilistik geht voran. Die Aufsatzentwürfe sind nicht in Form von Dispositionen, sondern mehr ausgeführt gegeben. Sie werden für Schüler höherer Klassen nur wenig so recht brauchbaren Stoff liefern. Eine gewisse Anregung wird der Lehrer immerhin dadurch haben.

Wir erwähnen noch einige, lediglich dem deutschen Aufsatz in den oberen Klassen dienende Hilfsmittel, die in neuen Auflagen oder Bearbeitungen erschienen sind.

In 5. Aufl. ist uns zugegangen J. Naumann, *Theoretisch-praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze.* Das Buch ist genügend bekannt und wir können deshalb auf eine genauere Charakteristk desselben verzichten. Als Vorzüge hervorheben möchten wir nur die recht ausgiebige Benutzung der Lektüre und die Beibringung von Musteraufsätzen, die dem Schüler zeigen, was man ungefähr von ihm verlangt. Auch sei erwähnt, dafs Verf. die Form der Chrie behandelt, zu der ebenfalls einige Beispiele beigebracht werden. Im einzelnen bemerken wir noch, dafs die Fassung des Themas S. 267: „Wie bestreitet Lessing

in seinem „Laokoon“ Winckelmann und die Schweizer Schule?“ wohl nicht deutlich genug ist, abgesehen davon, dafs die darin enthaltene Frage von einem Schüler selbst der höheren Klassen nicht ganz leicht zu beantworten sein dürfte.

Das durch seine eigenartig scharfe Gedankengliederung bekannte Buch von K. F. Rinne, *Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung*, liegt in 4. Ausgabe vor. Wir empfehlen es dem Lehrer sowohl wegen jener schon erwähnten Schärfe der logischen Gliederung, wie auch wegen der Reichhaltigkeit des Stoffes. Es bietet für dispositionale Übungen aller Art in I einen geschlossenen methodischen Gang. Dies kann man von einem andern Buche nicht behaupten, nämlich von J. Venn, *Deutsche Aufsätze*, verbunden mit einer Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen, 340 Dispositionen, sowie über 500 Themata zur Auswahl. Die wenige Seiten umfassende Anleitung bietet das Landläufige; die ausgeführten Aufsätze sind in einer für den Schüler ganz geeigneten Sprache geschrieben, die Dispositionen lassen scharfe Teilungen häufig durchaus vermissen. Schüler mögen ja wohl gern zu dem Buche greifen, das Urteil der Lehrer wird jedoch wohl meist anders lauten. Die in Ankündigungen des Buches von jeher erwähnten Einführungen können wohl nur in dem Sinne verstanden werden, dafs sich dasselbe hie und da in Schülerkreisen eingeführt hat. Es ist eine wirkliche Einführung eines solchen Buches als Schulbuch wenigstens nach den preufsischen Lehrplänen und Bestimmungen nicht gut denkbar.

Erfreulich war uns die Erfahrung, dafs die wertvollen *Beiträge zur Dispositionslehre* von J. H. Deinhardt wieder in neuer (jetzt 4.) Auflage erschienen sind. Dies ist ein Beweis dafür, dafs die gediegene, Lehrern wie Schülern zu empfehlende Schrift immer noch viele Freunde findet.

Ein den Lehrer anregendes Hilfsmittel ist die Abhandlung von S. Dolega, *Die Charakteristik als Schüleraufsatz*. Die Charakteristik wird vom Verf. eine Vorstufe zur Begriffsbestimmung genannt (und nicht, wie sonst wohl gewöhnlich zur Beschreibung gerechnet), was ja auch richtig ist, wenn man daran denkt, dafs es sich bei derselben immer um Individualbegriffe handelt. Charakteristiken läfst man meist nach Dichtungen entwerfen, weil die charakterisierende Darstellung von geschichtlichen Personen schon ein ganz bedeutendes Mafs geschichtlicher Kenntnisse verlangt. Die mit guter Beobachtung und Sachkenntnis gewählten Beispiele tragen dazu bei, die vom Verf. gemachten feinen Bemerkungen noch anschaulicher zu machen. Wir unserseits müssen gestehen, dafs wir die Charakteristik für eine schon ziemlich schwierige Aufsatzgattung halten, die mit einigem Erfolg nur von gereifteren Schülern behandelt werden kann.

Eine wie die genannte ebenfalls aus der Praxis hervorgegangene Schrift ist A. Hartert, *Schulaufsätze*. Ein Beitrag zum deutschen Unterricht in den oberen Klassen. Die 11 hier gebotenen Aufsätze sind

den verschiedensten Gebieten entlehnt: wir finden solche im Anschlufs an die Lektüre, andre wieder allgemeinen Inhalts; diese Musteraufsätze sind vom Verf. als Beispiel dafür gegeben, wie der Lehrer bei der Rückgabe der Aufsätze durch ein von ihm selbst entworfenes Muster die Förderung der schwächeren Schüler betreiben soll. Diese Förderung ist gewifs recht dankenswert, aber wir möchten doch gern glauben, dafs in den bei weitem meisten Fällen die Vorlesung eines besser gelungenen Schüleraufsatzes (und dafs solche in der Klasse meist vorhanden sind, ist doch wohl anzunehmen) denselben Dienst verrichten. Diese gediegenen Proben werden allerdings Lehrern wie Schülern willkommen und von Nutzen sein.

L. Rudolph, *Praktisches Handbuch für den Unterricht in deutschen Stilübungen*, Teil III, erschien in 6. Aufl. Das Buch bietet für die Altersstufe von 12 bis 14 Jahren eine ganze Menge von Aufsatzstoffen, die einfacheren in ganzen Ausführungen, weiterhin Gedankenordnungen, ausgehend von einfachen Erzählungen, fortschreitend bis zu Betrachtungen und Abhandlungen.

Ähnlich ist K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie Mittel- und Bürgerschulen*, Teil I, 2. Aufl., welches ebenfalls eine reiche Stoffauswahl bietet. Verf. teilt den Stoff in 3 Stufen, auf denen wieder vom Leichteren zum Schwierigeren vorgeschritten wird. Hervorheben müssen wir noch, dafs jeder Arbeit ein Plan, eine Gedankenordnung beigefügt ist.

Viel versprechend klingt der Titel eines Buches von H. Ortner, *Der Stoff zu deutschen Stilübungen in Lateinschule und Gymnasium, systematisch geordnet*, aber bei genauerem Einblick sieht man sich enttäuscht. Ein so wirres Durcheinander in Bezug auf den Stoff, wie Verf. meint, zeigt sich denn doch nicht auf dem Gebiet des deutschen Aufsatzes; manche der gediegenen neueren Sammlungen scheint er gar nicht zu kennen. Die weiteren Ausführungen in den Vorbemerkungen wiederholen meist nur längst Bekanntes; die als Auslese gebotene Sammlung von Aufgaben, die dann folgt, ist recht mager.

Die von uns früher bereits gewürdigten *Dispositionen* über Aufgaben, die für II geeignet sind, von Ziegeler sind auch neuerdings empfohlen *BbG.* 109, vgl. auch *CO.* 96 (einzelnes für höhere Stufen, sonst empfohlen; s. auch *ZG.* 374); ebenso Leuchtenberger, *Dispositionen BbG.* 110 (nur meint der Beurteiler, einzelne Aufgaben könnten sich auf kleinere Partieen der Lektüre beschränken), *BSb.* 36 (einige Themata vielleicht weniger geeignet, so: Das Gesetz der Vollkommenheit in der Menschenseele; sonst mit grofsem Geschick behandelt); *CO.* 552. Auch Niemeyer, *Deutsche Aufsatzentwürfe* haben wiederum Anerkennung gefunden *NJ.* 319.

V. Philosophische Propädeutik.

Wir konnten in unseren früheren Berichten sagen, dafs sich eine Steigerung des Interesses für die philosophische Propädeutik bemerklich macht. Eine solche scheint sich auch neuerdings, wenn man aus der Zahl der Erscheinungen einen Schlufs ziehen darf, feststellen zu lassen. Ziegler (*KW.* 34 ff.), *Zur Frage des philosophischen Unterrichts*, will diesen Gegenstand noch mehr betont wissen; er wünscht einen Anschlufs desselben an die griechiche Lektüre, an Plato und Aristoteles (in Auswahl). Wenn dies nun auch für Gymnasien sehr beachtenswert ist, so entsteht doch die Frage, wie es auf solchen Schulen gehalten werden solle, die das Griechische nicht unter ihren Lehrgegenständen haben. Man wird doch gewifs zugeben, dafs der Betrieb der philosophischen Propädeutik auch auf solchen von Vorteil ist. Verf. empfiehlt übrigens als ganz besonders gut verwendbar das von uns bereits *Jb.* III, 1888, B. 54 erwähnte *Lehrbuch der empirischen Psychologie* von W. Jerusalem.

J. Hense geht in der Einleitung zu seinen *Grundzügen der philosophischen Propädeutik* ebenfalls (unter Bezugnahme auf unsere *Jb.* I. u. II) von der Thatsache einer Zunahme des Interesses an philosophischen Dingen aus. Er sagt ganz mit Recht, dafs die preufsischen Lehrpläne vom 31. März 1882, wenn sie auch die Propädeutik nicht als obligatorischen Lehrgegenstand bezeichnen, diesem Gegenstande in den ihm gewidmeten Worten eine ganz besondere Wichtigkeit beilegen, so dafs, nach des Verf. Ansicht „jeder Lehrer des Deutschen auf den oberen Klassen der höheren Lehranstalten, wenn er auch amtlich dazu nicht verpflichtet ist, es sich zum Ziele setzen wird, seine Schüler mit den wichtigsten Grundzügen der Logik und Psychologie bekannt zu machen“. Wir pflichten ihm darin ganz bei und heben noch besonders hervor, dafs er, wohl im Einverständnis mit der Mehrzahl der Fachgenossen, diese Unterweisung dem Lehrer des Deutschen, nicht dem des Griechischen zuteilt. Über die Methode des philosophischen Unterrichts mit Rücksicht auf die Ausführungen H. Schillers in seiner Praktischen Pädagogik (S. 341), auf die sich J. Hense bezieht, haben wir uns früher bereits in zustimmendem Sinne geäufsert. Die ganze Darstellung darf nichts ganz Neues, sie mufs die Zusammenfassung von dem den Schülern längst durch den Unterricht Bekannten in einfacher fafslicher Form bieten. Ganz besonders mufs auf eine Veranschaulichung durch Beispiele hingearbeitet werden, wozu für Logik und Psychologie der gesamte Unterricht reichlich Stoff bietet. Was für die erstere ein einziges (allerdings hiefür sehr ertragreiches) Unterrichtsgebiet zu leisten imstande ist, zeigt das schon in 2. Auflage erschienene Heft von P. Freyer, *Beispiele zur Logik aus der Mathematik und Physik* im Anschlusse an F. A. Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae. Die meisten der in der recht praktischen Sammlung enthaltenen Beispiele wird wohl auch der in die mathematischen Wissen-

schaften nicht tiefer eingeführte Lehrer verstehen und anzuwenden wissen. Für die Psychologie liefert die Lektüre eine sehr reiche Ausbeute; man könnte sagen, die ganze Lektüre ist von unten auf unter besonderer Betonung des psychologischen Gesichtspunktes zu betreiben.

Nur unter der Voraussetzung, dafs Beispiele in grofser Zahl den Unterricht beleben, sind kürzere Darstellungen der Psychologie und Logik für die Schule zu verwerten, wie die von J. Hense, auf die wir oben bereits hinwiesen; in ihr entfällt auf die vorangestellte Logik der gröfsere Teil (10 von 17 Seiten), der Rest auf die Psychologie. Die Darstellung ist übersichtlich und klar. — Von der von uns früher schon genannten Arbeit von P. Grofs, *Philosophische Propädeutik für Gymnasien*, ist der Schlufs: IV. Zweiter Teil der Logik; Methodenlehre, erschienen. Die Darstellung zeigt die Hauptabschnitte A. Von der Erklärung, B. Von der Einteilung, C. Von dem Beweise. Dem Lehrer wird dieser Teil ebenso wie die vorangegangenen gute Dienste leisten. — Eine recht eingehende Darstellung der Psychologie bietet G. A. Lindner, *Lehrbuch der empirischen Psychologie* als induktiver Wissenschaft. 9. Aufl. Bei der immerhin nur geringen Zeit, welche der Psychologie auf den höheren Lehranstalten in der Regel zugeteilt ist, kann man wohl kaum daran denken, dies Werk als Schulbuch zu benutzen. Dem Lehrer jedoch wird es bei seiner Ausführlichkeit und ebenso interessanten wie übersichtlichen und gefälligen Darstellung von wesentlichem Vorteil sein.

Für den Gebrauch des Lehrers wird das von uns *Jb.* III, 1888, B52 genannte Buch von A. Richter, *Grundzüge der philosophischen Wissenschaften und Elemente der Logik* sehr empfohlen *ZR.* 533. Auch *LL.* Heft 20, S. 102 erklären es für gut, meinen jedoch, es sei etwas zu schematisierend. — Seiner eigenen Grundzüge der philosophischen Propädeutik — bisher in 4 Auflagen erschienen — erlaubt sich der Berichterstatter deshalb kurz Erwähnung zu thun, weil er sie einige Male genannt fand; man vgl. *KW.* 127 (Beurteiler sagt, zu gebrauchen als Grundlage der Repetition); im ganzen zustimmend äufsern sich *CO.* 543, *BbG.* (1890) 57.

Wir fügen diesen ausschliefslich oder doch vorzugsweise der Schule dienenden Hilfsmitteln einige andere für den Lehrer bestimmte hinzu, die wir in dem Berichtsjahr erwähnt fanden.

Kirchmann, *Philosophische Bibliothek* ist ein Unternehmen, welches nach *ZöG.* 57 allseitige Unterstützung verdient. Die Übersetzungen seien zwar nicht immer in gutem Deutsch, aber brauchbar. — Fechter, *Die praktische Philosophie und ihre Bedeutung für die Rechtsstudien* (*ZöG.* 805) geht aus von einer grofsen Wertschätzung der Philosophie für die Schulen. — Eine interessante psychologische Studie mit mehrfacher Heranziehung von Stellen aus Dichtungen ist L. Rudolph, *Betrachtungen über unser Traumleben* *CO.* 65 ff. — F. Weber, *Die Entstehung des Begriffs der Idee bei Plato* beschränkt sich nach *Gm.* 523 darauf, den Begriff der platonischen Idee darzustellen, als Ergebnis aus

früheren Systemen. Das Heftchen sei sehr empfehlenswert für abgehende Gymnasiasten. — A. Washiete, *Die Lehre von der mittleren Proportionale nach Plato und ihre Bedeutung für die gesamte platonische Philosophie*, ist nach *Gm.* 523 sehr gründlich.

Empfohlen werden ebendort S. 524 J. Uhl, *Die Grundzüge der Psychologie David Humes* II. Teil und C. Pamer, *Baco von Verulam und seine Stellung in der Geschichte der Philosophie.* — J. Trollhan, *Zur Lehre von den Folgerungen*, will nach *Gm.* 524 die Lehre von den Schlüssen auf die Begriffe gegründet wissen.

Das Interesse Englands an den philosophischen Studien Deutschlands bekundet das *JE.* 147 sehr gelobte Buch *A Students Manual of Psychology, adapted from the Katechismus der Psychologie of* Fr. Kirchner by E. D. Drought.

IV.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Das kränkste Glied unseres Gymnasiums ist der Lateinunterricht! So ungefähr lautet seit Jahren die Diagnose, welche von aller Art Ärzten, doch mehr von unberufenen als von berufenen, mehr von vermeintlichen als von wirklichen, gestellt wird. Das Geschrei davon erfüllt die Presse, selbst die pädagogische. Und viele Ärzte, die es gut meinen, versuchen eine innerliche Behandlung, andere erblicken nur in einer mehr oder weniger umfangreichen Amputation des kranken Gliedes eine Heilung des ganzen Körpers.

Von diesem Geschrei, das alle Welt erfüllt, läfst sich indes weder die Staatsregierung noch der einsichtige Pädagog beirren. Sie erkennen einen krankhaften Zustand überhaupt nicht an oder leugnen die Allgemeinheit desselben. Sie führen den Beweis, dafs das Latein keineswegs die Wurzel alles Übels ist. Sie sorgen dafür, wie es Prof. Dr. von Ziemfsen in *BbG.* 1—27 *Der Kampf gegen die Gymnasien und die Heidelberger Erklärung* und O. Jäger (s. *Jb.* III B58) wünschen, dafs jeder Angriff auf das humanistische Gymnasium rechtzeitig und wirksam zurückgewiesen wird. Und so mehren sich denn, wie wir *Jb.* II B58 es forderten und *Jb.* III B56 ff. es schon erfüllt sahen, die Stimmen derer, welche sich die Mühe einer überzeugenden Abwehr der Angriffe auf das Latein nicht verdriefsen lassen.

Unter ihnen verdient zunächst H. Planck Gehör. Seine Schrift *Das Recht des Lat. als wissenschaftliches Bildungsmittel* war uns *Jb.* III B60 nur dem Titel nach bekannt. Es ist aber ein Vergnügen, die frische, dabei gewandte und gewinnende Darstellung zu lesen. Ein gründlicher Kenner der Sprachen, auch der modernen, tritt hier als beredter Sachwalter für den Bildungswert des Lateinischen ein. Er vergleicht mit gesundem Urteil den Bau und die Formen der lat. und französichen Sprache die ganze Grammatik hindurch und klärt darüber auf, dafs das Lateinische

ein Bildungsmittel von ungleich höherem Werte für die formale wie materiale Bildung des jugendlichen Geistes ist. Der lateinische Sprachunterricht gewähre fruchtbarere und tiefergehende Anregungen sowohl in sprachlicher und sachlicher wie logischer und ästhetischer Hinsicht als der französische, der nicht blofs an Gedächtnis-, sondern auch an Denkarbeit nicht entfernt ein ähnliches Mafs bildender Schwierigkeiten dem Lernenden darbiete. Gewisse Vorzüge der modernen Sprachen verkennt Verf. keineswegs; er ist sogar ein besonderer Freund des Französischen, aber als gerechter und scharfer Richter wägt er den bildenden Wert beider Idiome.

Auch der unermüdliche, treue Vorkämpfer des humanistischen Gymnasiums O. Jäger tritt wiederum (vgl. *Jb.* III B58) auf den Kampfplatz. *Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform* so lautet seine Streitschrift, mit welcher er der heutigen Agitation entgegentritt. Er beklagt die Beschränkung des Lateinunterrichts nach den Lehrplänen von 1882; sie verschulde den Rückschritt der Leistungen und wünscht im Einklang mit seinem Recensenten P. Cauer in *BphW.* 1890, 97 die alte Ordnung zurück. Zugleich zeigt er aber im zweiten Teile, was das Gymnasium mit Latein und Griechisch wirklich zu leisten fähig ist, und giebt als in der Praxis bewährter Fachmann in kurzen Zügen ähnlich wie in seinem Pädagogischen Testamente wahrhaft goldene Unterrichtsregeln. „Lateinlernen heifst sich an die Mittel und Hebelkräfte, die Unbequemlichkeiten, die Entsagung, die Fehlschläge wie die Erfolge wissenschaftlicher Arbeit gewöhnen, sich mit ihnen vertraut machen.“ Und von dem Surrogat der Übersetzungen urteilt er: „Wer sagt, die Übersetzung ist gerade so gut als das Original, der verletzt das Prinzip der Wissenschaft an einem Lebensteile.“ Ferner „Wer einen Schriftsteller, und sei es nur Nepos oder Cäsar, durch eigene Kraft sich erobert, ihn selbst übersetzen gelernt hat, der wird auch das neuere Buch ganz anders lesen können, als wer nur zur Unterhaltung oder nur zu unmittelbarem Gebrauch oder mit rein stofflichem Interesse Bücher liest“. Daher müfsten die beiden alten Sprachen das Arbeitscentrum des Gymnasiums bleiben, durch welche es zur wissenschaftlichen Thätigkeit tüchtig machen soll. Unserer Meinung nach, die wir schon in früheren *Jbb.* aussprachen, ist dies jedoch auch nach den neuen Lehrplänen sehr wohl möglich; für gründliche Arbeit ist die jetzige Stundenzahl des Lateinischen kein Hindernis. — Und so denkt auch wohl W. Schrader, *Die Verfassung der höheren Schulen. Pädagogische Bedenken* (3. sorgfältig ergänzte Aufl.), wenn er hier erklärt, „mit der jetzigen Stundenzahl ist die äufserste zulässige Minimalgrenze für den klassischen Schulunterricht erreicht. Wir können auch nicht eine halbe Wochenstunde entbehren.“ Überhaupt mehren sich die Stimmen derer, welche eine weitere Verminderung der Stundenzahl des Latein entschieden ablehnen. Selbst F. Paulsen, gewifs kein grofser Freund unseres jetzigen Gymnasiums, mufs S. 63 seiner Schrift *Das Realgymnasium und die humanistische Bildung* zugestehen, dafs dem Lehrplane des Gymnasiums nach seine

Schüler nicht zu viel, sondern zu wenig Latein lernen, und wie P. Cauer a. a. O. und *WfklPh.* 1890 S. 20 ein Gegner einer weiteren Verminderung ist, so denken auch andere erfahrene Schulmänner. So schreibt uns Th. Wehrmann: „Meines Erachtens können wir schon jetzt trotz alles, doch gewifs nicht erfolglosen Dringens auf Verbesserung der Methode das gesteckte Ziel im Lateinischen nach der 1882 eingetretenen Verminderung der Stundenzahl nicht mehr ganz erreichen und müssen, wenn die Stunden zahl nicht wieder vermehrt wird, was selbstverständlich nicht erwartet werden kann, die Übungen im Lateinsprechen und den freien lat. Aufsatz fallen lassen. Wird die Stundenzahl noch mehr beschränkt, so werden die jetzt schon oft schwachen Leistungen im Verständnis der lat. Schriftsteller noch schwächer werden, und es ist dann kaum abzusehen, wozu man sich überhaupt noch mit dem Lateinischen quält. Mein seliger Freund Perthes hat mit seiner Beschränkung auf 6—8 Stunden, wie ich ihm das auch ausgesprochen habe, viel geschadet, indem er der landläufigen Forderung: weniger Latein! zu sehr entgegenkam."

Andererseits fehlt es auch nicht an Stimmen, welche einer weiteren Beschränkung des Lateinischen das Wort reden. So erklärt J. Rosenthal in *PA.* 247 mit aller Entschiedenheit, mehr als 6 Wochenstunden könne er dem Latein nicht zugestehen, weder auf dem Rgym. noch auf dem Gym. Ja, nach E. v. Sallwürk, dessen Urteil als Pädagog überall geschätzt wird, ist die ungeheure Ausdehnung des Lateinischen auf dem Gym. nicht begründet. Und der französische Unterrichtsminister Ed. Lockroy, dessen Rede *Über die Zukunft des klassischen Unterrichts in Frankreich* neuerdings von J. Singer ins Deutsche übersetzt erschienen ist (vgl. *Jb.* III B 56), neigt darin trotz seiner Wertschätzung der alten Sprachen zu einer Beschränkung derselben und stärkeren Hervorhebung der realen Bildung gleich wie bei uns F. Paulsen. Nach J. Texte, *La question du latin en Angleterre RiE.* 490 denkt dagegen der konservative Geist der Engländer unter Festhalten an der klassischen Grundlage des höheren Unterrichts an keine Einschränkung des Lateinischen für jene jungen Leute, welche die Universität beziehen; im Gegenteil wird danach gestrebt, das rhetorische Element, Versemachen u. s. w. wieder zu Ehren zu bringen.

Unter den Verteidigungsschriften aus unserem Vaterlande sind noch folgende bemerkenswert: F. Bindseil, *Über den Einflufs des klassischen Unterrichts auf die Ausbildung der Sprachfertigkeit im Deutschen* erblickt den hohen pädagogischen Wert des Lateinischen in der Nötigung, klar zu denken und führt in lehrreicher und anziehender Weise zum Erweise seiner Behauptung den Leser gewissermafsen in die Werkstätte der Umformung des alten in das neue Idiom. Gut gewählte Beispiele geben eine Probe, wie der erfahrene Lehrer als Sprachbildner wirksam auftritt. Auch B. ist der Ansicht, dafs die neueren Sprachen, da sie eine geringere Denkarbeit erfordern, hinter den alten hinsichtlich der Ausbildung des jugendlichen Geistes und der Sprachfertigkeit weit zurückstehen. Den

Mangel an Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache bei reiferen Schülern verschulde nicht der Unterricht im Latein, sondern andere Umstände. — In ähnlicher Weise kommt F. Aly, *Das Wesen des Gymnasiums* in seiner beredten und frischen, aber nicht überall den Kern der Sache treffenden Apologie S. 11 ff. auf diesen Gegenstand zu sprechen. Gerade in dem grammatischen Bau des Lateins liege ein herrliches Beispiel vor Augen, wie ein durch scharfes Denken ausgezeichnetes Volk sich ein Organ geschaffen, das auch die feinsten Gedankennuancen entsprechend wiedergebe. Das fortgesetzte Vergleichen der lat. und deutschen Sprache, das Hin- und Herübersetzen trage einen formal bildenden Wert in sich, der durch nichts zu ersetzen sei. Aber nicht blofs formale, sondern auch materiale, sowie endlich ästhetisch-ethische Bildung vermittele das Latein. Wie dies geschehe, zeigt Verf. in wenig Worten an einzelnen Schulschriftstellern. — In demselben Gedankenkreise bewegt sich die Einleitung von R. Braun, *Beitrag zur Reform des lat. Unterrichts*. „Die begriffliche Genauigkeit der sprachlichen Formen, die Möglichkeit, die logischen Kategorieen zum deutlichen Ausdruck zu bringen und das Verhältnis der Gedanken untereinander klar erkennen zu lassen, die Anregung, welche in ästhetischer Beziehung durch die mannigfache Formvollendung der klassischen Litteratur gegeben wird, die Summe von Anschauungen und Ideeen, welche diese Litteratur uns vermittelt, die verhältnismäfsige Einfachheit und Klarheit der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Altertums, die wesentliche Beziehungslosigkeit derselben auf die, an den jugendlichen Geist oft nur zu früh herantretenden Tagesinteressen, schliefslich der innige Zusammenhang, in welchen durch die geschichtliche Entwickelung unsere gegenwärtige Kultur mit der der Alten gesetzt ist, bedingen auch noch heute die volle Angemessenheit der sogenannten klassischen Bildung für die Jugend unserer Gymnasien. Und mit Recht nimmt hier wiederum das Latein den gröfseren Umfang an unseren Gymnasien ein, nicht wegen des unbedingt höheren Wertes seiner Sprache und Litteratur, sondern wegen der gröfseren pädagogischen Verwendbarkeit beider.“ Worauf sich die gröfsere pädagogische Verwendbarkeit gründet, welche dem Latein einen Vorzug vor Griechisch und den modernen Sprachen sichert, erörtert Verf. dann im Folgenden und gelangt zu dem Schlusse, dafs gerade dieser Unterricht den Schüler in ganz besondere logische Zucht nimmt und jene rein formale Schulung des Verstandes, die notwendigste und wichtigste Vorbedingung für jede weitere wissenschaftliche Bildung wie für die Anwendung derselben im Leben, ihm gewährt. Zu dieser formalen Bildung kommt endlich der materiale, ästhetische und ethische Gewinn aus der Lektüre eines Cäsar, Cicero u. s. w. Man vergleiche zu diesem Gegenstande den gehaltvollen und an feinen Bemerkungen reichen Aufsatz von P. Cauer in *Preufs. Jahrb.* 306—344.

Einer der durchschlagendsten Gründe für die Beibehaltung des Lateinunterrichts ist der bildende Wert der Lektüre römischer Dichter. Die römische Poesie hat lange Zeit vorbildliche Bedeutung gehabt und eine

tiefgreifende Einwirkung anf die Geschichte des menschlichen Geistes geübt. Für den Sachkundigen bedarf es nicht der Ausführung, dafs dies sowohl von der epischen Kunst wie von der Lyrik (Oden, Elegie, Epigramm, Fabel) und dem Drama gilt. In Kürze berührt diesen Punkt Ph. Wegener, auf dessen Ausführungen wir noch mehrfach zurückkommen. Es steht somit aufser Zweifel, dafs die Kenntnis der römischen Poesie von Wichtigkeit ist für das Verständnis des Weltganges der Litteratur.

Der alte Glaubens- und Erfahrungssatz von der besonders und eigentümlich formal bildenden Kraft des lat. Unterrichts, dessen *χάρισμα* die logische Schulung ist, wird aber fortgesetzt noch von einzelnen Schulmännern bestritten. So von E. Schlee in dem Aufsatze *PA*. 145—160 *Der Unterricht in der lat. Sprache und die formale Bildung*. Seine Ausführungen sind aber nicht stark genug, unsere bisherige Ansicht zu erschüttern, und wir lassen es dahingestellt, ob sie auf andere einen überzeugenderen Eindruck machen werden. S. spricht dem lat. Sprachunterricht den Vorzug, ein hervorragendes oder unersetzliches Mittel zu logischer oder Verstandesbildung zu sein, rundweg ab. Die lat. Sprache stehe in Bestimmtheit und Schärfe des Ausdrucks hinter der deutschen zurück. Dieselbe Erfahrung mache man auf dem Gebiete der Formen- und Kasuslehre, ebenso in den Modi und Participialkonstruktionen, die zwar kurz und wohllautend seien, aber ebenso an Schärfe und Bestimmtheit verlieren; ein Mangel an Partikeln gehöre gleichfalls dahin; übrigens sei die straffe periodische Schreibart nur bei Livius und Cicero, weniger bei Cäsar die Regel, auch sei dieselbe gerade nicht die logischere, sondern höchstens plastisch, wie Nägelsbach *Stil.* § 148 sich ausdrücke. Vornehmster Gewinn des lat. Unterrichts und ausreichend zur Vorbildung für alle Berufsarten bleibe dagegen das Verständnis der lat. Schriftsteller. J. Rosenthal, ebend. S. 242 ist freilich etwas anderer Ansicht, allein auch er hält ganz wie Schlee nicht viel von dem Übersetzen ins Lat., das nicht in besonderem Mafse als eine logische Übung zu bezeichnen sei. Ihm stehen die modernen Sprachen in dieser Beziehung ebenbürtig da.

Noch entschiedener leugnet L. Viereck, aus *Jb.* II B45 bekannt, den Bildungswert des Lateinischen in *Zeitgeist* No. 22. Die Titelfrage: Sind die alten Sprachen als Bildungsmittel der Jugend unentbehrlich? wird natürlich zu Gunsten der modernen und der deutschen Sprache verneint unter Berufung auf die Autorität Virchows, welcher in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 6. März das „treffende“ Wort gesprochen: „Ein Latein, das man weder sprechen, noch schreiben, noch lesen kann, von dem weifs ich wirklich nicht, wozu das eigentlich gelehrt werden soll —“, unter fernerer Berufung auf Herbart, Boeckh, Schmeding (Zur Frage der formalen Bildung 2. Aufl.) und Alethagoras, *Unser Gymnasialunterricht* sowie auf einen Ausspruch Ed. v. Hartmanns „die römischen Schriftsteller seien samt und sonders nicht wert, in den Schulen gelesen zu werden“. F. Paulsen und Bonitz, sonst beliebte Zeugen für den

Satz, dafs der formale oder bildende Wert der neueren Sprachen hinter dem der alten nicht zurückstehe, werden nicht citiert.

Aus dem vorigen *Jb.* war ersichtlich, dafs die Frage des Beginns des Lateinunterrichts auf den höheren Schulen stark im Flusse begriffen war. Sie ist auch seitdem vielfach erörtert worden und hat zu manchem Streite Anlafs gegeben. Der von früher bekannte eifrige Verfechter der Priorität des Französischen, G. Völcker, tritt auch neuerdings trotz manchen Widerspruches für sie ein. So in *NJ.* 44 ff.: *Werden die gramm. Grundbegriffe besser an der lat. oder an der franz. Sprache erkannt?* Die gleiche Frage wird vom Verf. auch im *Pg. Schoenebeck* behandelt. Das Ergebnis lautet: Die franz. Sprache eignet sich besser als die lat. zur Veranschaulichung der grammatischen Kategorieen, weil bei der gröfseren Einfachheit ihrer Formen die logischen Beziehungen in ihr deutlicher vor den grammatischen hervortreten. Aber aus den *Jb.* III B 64 entwickelten Gründen stehen wir noch heute auf dem Standpunkte, dafs V.'s Vorschlag für das Gymnasium so lange unannehmbar ist, als hier das Lesen griech. und lat. Schriftsteller den Mittelpunkt des Unterrichts bilden und seinen vollen Ertrag an Geistesbildung liefern soll. In dieser Überzeugung begegnen wir uns mit Uhlig, *Zur Frage von der Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht BSb.* 17—21, 62—67. U. hält das Latein in der Sexta für durchaus zweckmäfsig; es sei leichter als Franz. oder gar Englisch; die z. B. im Elsafs gewonnenen Erfahrungen sprächen gegen Völckers und Lattmanns, sowie Demolls (*Jb.* II B 62 ff.) Vorschläge. Uhlig hat sich auch persönlich von den Zuständen in Schweden überzeugt, wo der lat. Unterricht erst in der Tertia beginnt, und ist nicht sehr erbaut davon, gleich den meisten Schulmännern Schwedens selbst, welche einen unvermeidlichen Rückgang der klassischen Studien in ihrem Lande voraussehen. Er führt gegen Klinghardt (s. *Jb.* II B 54), den eifrigen Lobredner der schwedischen Neuerung, Zeugen aus Schweden selbst vor, dafs man dort nicht weiter als bis zu einem Kampfe mit den Elementen im Latein gelange. Und gerade die Erfahrungen in diesem Lande, wo übrigens Deutsch vor Latein gelehrt wird, müssen eine Warnung für uns sein.

Im übrigen haben sich für einen späteren Anfang des lat. Unterrichts selbst lateinfreundliche Schulmänner ausgesprochen. Aufser den Professoren Steinthal, Paulsen und Stengel, aufser Lattmann und v. Sallwürk neigen neuerdings auch Frick und Münch dazu. Zu ihnen gesellt sich Heufsner in *LL.* 19, 115, der zwar im Gegensatze zu Lattmann mit Franz. oder Englisch in VI nicht beginnen, aber von dieser Klasse jede fremde Sprache fernhalten möchte, um den Schüler hier recht im Deutschen zu üben, dann in V von den 4 franz. Stunden noch 3 dem Lat., 1 dem Deutschen zulegen und Franz. mit 5 Std. in IV beginnen will. Mit solchem Stundenplane würde der Stoff des so brauchbaren Lattmannschen Übungsbuches (s. *Jb.* III B 91 f.) erst bequem und in recht erfolgreicher Weise erledigt werden können.

Einen weiteren Streitpunkt bildet nach wie vor die Frage des lat. Aufsatzes. Ganz verwerfen den letzteren W. Otfried in *PA.* No. 4, weil dessen Zweck in jetziger Zeit nicht ersichtlich, und Paulsen im *Deutsch. Wochenbl.* No. 6, einer geist- und charaktervoll geleiteten Zeitschrift, in der uns schon früher beachtenswerte Aufsätze begegneten. In seiner Antwort auf P. Cauers Forderung des lat. Aufsatzes für das vom Berechtigungsmonopol und von den Zwangsschülern entlastete Gymnasium verlangt er Ermäfsigung des Lateinschreibens. Es sei nur noch Mittel zum Zweck, nicht Ziel. Dafs der lat. Aufsatz nun tot, darin seien nachgerade alle einverstanden: Wiese und Bonitz, Frick und Lattmann, Trefort und Lockroy. Nicht ohne Übertreibung und landläufige Kraftausdrücke wird dann der lat. Aufsatz „der Vampir“ genannt, der unseren Gymnasien heimtückisch das Blut aussauge und zu den unendlichen Extemporalien, dem ewigen Grammatikpauken, der ausgedehnten Cicerolektüre nötige, an der nun einmal unsere Schüler keine Freude hätten. — Nicht für gänzliche Beseitigung des lat. Aufsatzes, aber für Entfernung desselben aus der Entlassungsprüfung spricht Haacke, *Der lat. Aufsatz bei der Entlassungsprüfung ZG.* 581 ff. Falls der lat. Aufsatz aus der Lektüre herauswachsen, dieselbe begleiten und kontrollieren solle, so müsse man ihn als eine schwer drückende Fessel fallen lassen, denn derartige Themata seien für die Entlassungsprüfung schwer zu beschaffen. — Fügner in *PA.* 107 ff. verwirft endlich ihn nicht an sich, sondern deshalb, weil die ganze Lektüre auf ihn zugeschnitten werde. Er hält ihn für die Zwecke des lat. Unterrichts nicht nur für entbehrlich, sondern sogar hemmend, auch schädige er dessen Ansehen in den Augen vieler, nicht nur der Gegner des Gym. Vgl. weiter unten R. Braun und J. Schmalz.

Auf der anderen Seite findet der lat. Aufsatz warme Fürsprache. Wohl am eindringlichsten und erfolgreichsten durch P. Cauer. Im dritten seiner *Fünf Aufsätze zur Reform des höheren Schulwesens*, vereinigt unter dem Titel *Suum cuique*, verteidigt er den lat. Aufsatz und überhaupt die schriftlichen Übungen. Diese Apologie wiederholte er in der pädag. Sektion der Görlitzer Phil.-Vers. Als entschiedener Vertreter des humanistischen Gymnasiums. den selbst die Rede des preufs. Kultusministers Exc. v. Gofsler im Abgeordnetenhause vom 6. März nicht voll befriedigt, so sehr sie doch weiteren Umwälzungen abhold die bisherige Stellung des Griechischen und Lateinischen zu wahren versprach, verlangt Cauer, das Unwesen des Berechtigungsmonopols vom Gymnasium loszulösen, damit letzteres von dem Ballast der nicht dahin gehörenden Schüler befreit werde; dann werde der lat. Aufsatz an seiner Stelle und notwendig sein. Denn „ohne ein solches Ziel verlieren die Übungen in der Handhabung der fremden Sprache, die doch zu ihrer Erlernung unentbehrlich sind, an Reiz und Erfolg; die stramme logische Zucht, die Schmeidigung der geistigen Kraft wird wesentlich beeinträchtigt“, s. C. Kruse *ZG.* 590. Tritt nun jene Entlastung des Gymnasiums wirklich ein, so läfst sich

allerdings gegen die Beibehaltung des lat. Aufsatzes im Sinne von H. Schillers Handb. 410 und Draheims (s. weiter unten) nichts einwenden. Dann dürften auch die Bedenken, wie die oben S. 3 von Th. Wehrmann geäufserten, hinfällig werden. Dafs der lat. Aufsatz in einem künftig rückgebildeten Gymnasium nicht nur nicht aufgegeben, sondern als indirektes Hilfsmittel zum Verständnis der alten Klassiker erst recht wirksam gemacht werden mufs, ist eine logische Konsequenz, welche Cauer *WfklPh.* 1890, 18 sogar aus einer Äufserung Paulsens, *Das Realgym. u. d. hum. Bildung*, eines Feindes des lat. Aufsatzes, zieht. Doch wie die Sache auch in Zukunft sich gestalten möge, den Erfolg wird Cauers verständnisvolle und überzeugte Verteidigung wenigstens haben, dafs der Verachtung des lat. Aufsatzes einmal mit Gründen begegnet worden ist, deren Gewicht ihnen einige Beachtung sichert. — Ähnliche Gründe für ihn führt J. Ritter, *Der Kampf gegen den lat. Aufsatz ZG.* 406 ff. ins Feld. Dieser Kampf, so führt er in seinem klaren, auch die einschlägige Litteratur musternden Aufsatze aus, ist einzustellen, da die angeblichen Schäden und Gefahren, die er im Gefolge haben soll — es werden deren neun angegeben — sich als unbegründet erweisen und sein Nutzen für die logische Schulung wie für die Vertiefung der Lektüre aufser Zweifel steht. Mit dieser Abhandlung deckt sich ein Vortrag von Draheim, *Die Notwendigkeit des richtig behandelten lat. Aufsatzes*, gehalten am 5. Okt. auf der Görlitzer Phil.-Vers. Er verlangt von ihm nichts weiter als eine Wiedergabe des bei der lat. Lektüre Gelesenen. Die Extemporalien, besonders von Tertia an, und das Lateinsprechen, bestehend in der Zusammenfassung des gelesenen Stoffes, bereiten den Schüler darauf vor, sich in der Sprache seiner Lektüre zu bewegen. Diese Art des lat. Aufsatzes steht in organischem Zusammenhange mit der Entwickelung des Schülers, mit dem lat. Unterrichte und dem Ziele des Gymnasiums. In der an den Vortrag sich anschliefsenden Diskussion wurde es freilich für unausführbar erklärt, sich auf solche Wiedergabe zu beschränken. Unter den heutigen Verhältnissen läfst sich aber nicht mehr verlangen noch erreichen.

2. Schriften zur Methodik.

A. Lehrpläne. In *Jb.* III wurde an dieser Stelle die Einrichtung des Rgym. Altona besprochen, dessen Lehrplan für den lat. Unterricht, Beginn mit Tertia, im Pg. der Anstalt 1888 mitgeteilt worden war. Wir tadelten daselbst die auffällige Massenlektüre. Auf Grund einer uns vom Dir. Dr. Schlee zugegangenen Zuschrift, welche darüber aufklärt, dafs unter den dort genannten Büchern der lat. Schriftsteller nur die Wahl getroffen, diese aber nicht ganz gelesen werden, müssen wir den erhobenen Vorwurf zurücknehmen und bedauern nur, dafs nicht eine klare, jeden Irrtum ausschliefsende Fassung gewählt worden war. Eine Bei-

fügung der Wörtchen „Auswahl“ oder „abwechselnd“ oder eine kurze Vorbemerkung hätte genügt, um jeden Zweifel abzuschneiden. Auch an den mit diesem Lehrplane auf dem Rgym. angeblich erzielten Erfolgen wollen wir bis auf weiteres nicht zweifeln. Nur die sanguinischen Hoffnungen Debos, *Das Altonaer Rgym.* in *BSb.* 82 ff., der auf der dort bereits gelegten Grundlage einer Einheitsrealschule überhaupt eine Einheitsschule für möglich hält, können wir nicht teilen. Die Einheitsschule ist ein so durchaus wesenloses, nimmermehr zu verwirklichendes Phantasiebild, dafs unsere Pädagogen sich nicht weiter mit ihrer Einrichtung die Köpfe zerbrechen sollten. In dieser schon früher ausgesprochenen Ansicht werden wir durch C. Kruse *ZG.* 588, O. Kaemmel *NJ.* Heft 10, W. Schrader, *Die Verf. d. höh. Schul.* bestärkt.

B. Didaktik im allgemeinen. In *Jb.* II B 61 f. gaben wir eine kurze Übersicht über die Verhandlungen der Ost- und westpreufsischen Direktorenversammlung, welche über *Ziel und Methode des lat. Unterrichts mit Rücksicht auf die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882* beriet. Die Verhandlungen wurden 1886 nur, soweit sie das Gym. betrafen, abgeschlossen; die gleichfalls beabsichtigte Beratung des Themas für das Realgymnasium konnte nicht mehr in Angriff genommen werden, doch lagen damals schon die betreffenden Referate der Dir. Dr. Bonstedt und Dr. Wüst vor. Nunmehr sind auch die Protokolle und Verhandlungen erschienen. Die 36 Thesen der Referenten sind in der Beschlufsfassung auf 27 reduziert (S. 218 ff.). Wir können sie nicht in ihrem ganzen Umfange hier wiedergeben, sondern nur einzelnes herausheben. These 10 schlägt als Kanon der zu lesenden Schriftsteller vor: a) Prosa: IV Nepos, III Caes. b. g., II Caes. b. g., Cic. de sen., I Cic. leichtere Reden, Livius namentlich 1. 21. 22; b) Poesie: II Ovid Metam., Verg. Aen., Ovid Elegieen, Horaz Oden (diese doch wohl nur in I, was im Protokoll nicht vermerkt ist). Auffällig ist hier die Ansetzung von Cic. de sen. in II; ferner könnten einzelne vitae des Nepos noch sehr wohl in UIII gelesen werden, da in IV doch nur ein Teil derselben bewältigt werden kann, und Caes. b. g. in OIII beginnen. Ferner scheint es der Tendenz der rev. Lehrpläne mehr zu entsprechen[1]), wenn in III statt 3 Lektürestunden (These 11) deren 4 festgesetzt und die grammatischen auf 2 beschränkt werden. In I sind alle 5 Stunden der Lektüre vorbehalten; die Ref. wollten noch eine Stunde davon für Grammatik haben. Nach These 12 ist das induktive Verfahren auf jeder Stufe des grammatischen Unterrichts möglichst anzuwenden. Mit der Referenten-Forderung des Übersetzens aus dem Deutschen ins Lat. auf allen Stufen konnten wir uns schon *Jb.* II B 56 um so weniger einverstanden erklären, als für das Gymnasium bereits eine Reduktion dieses Teiles von vielen Seiten gefordert wird. Mindestens in der schon ohnehin stark be-

[1]) Vgl. These 20: Die Lektüre bildet den Mittelpunkt des lat. Unterrichts auf Rgym.

lasteten I scheint diese Übung kaum noch zulässig. Wenn nun die angenommene These 14 sie dennoch „von Zeit zu Zeit“ zuläſst, um die für die Lektüre notwendige Sicherheit der grammatischen Kenntnisse zu erhalten, so läſst sich fragen, ob nicht mündliche Wiederholungen der Grammatik für diesen Zweck ausreichen. Dagegen empfiehlt sich sehr These 18: in III und II in jedem Vierteljahr als Klassenarbeit von den Schülern eine Übersetzung aus dem Lat. anfertigen zu lassen; in der I regelmäſsig alle drei Wochen. Für Ovid und Horaz werden Chrestomathieen für zulässig, Übungen im Extemporieren in allen Klassen, namentlich in II und I für unerläſslich erklärt (Th. 21. 23). Die sonst gegebenen methodischen Vorschriften stehen durchaus auf der Höhe pädagogischer Wissenschaft und Erfahrung. Bemerkenswert sind noch die Worte des Vorsitzenden S. 217: Das Lat. würde am Rgym. nicht mehr getrieben werden, wenn es sich lediglich darum handle, die Schüler mit dem Inhalte der lat. Litteratur in ihrem ursprünglichen Gewande bekannt zu machen. Die lat. Sprache sei die führende auch am Rgym. geblieben, weil ihr Betrieb die beste grammatisch-logische Schulung gewähre; weil sie die Grundlage der wichtigsten neueren Sprachen bilde, und weil auch heute noch unsere gesamte Kultur und Litteratur so sehr von lat. Elementen durchwachsen sei, daſs die Kenntnis dieser Sprache als ein Bestandteil der höheren Bildung gelten müsse.

Das Bedürfnis einer Vervollkommnung der Lehrmethode hat in neuerer Zeit auch dazu geführt, der Frage der Konzentration gröſsere Aufmerksamkeit zu schenken. Wo wir solchen heilsamen Bestrebungen begegneten, haben wir sie in früheren Jahresberichten regelmäſsig gebucht, insbesondere wiesen die *LL.* auf die erhöhte Bedeutung der Sache hin und lieferten selbst wertvolle Beiträge. Die nachteiligen Folgen der bunten Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände lassen sich ausgleichen teils durch eine richtige Konzentration, eine möglichst lebendige Wechselwirkung zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen, um dem Schüler deren Aneignung zu erleichtern, seine schon erworbenen Kenntnisse in stetem Flusse zu erhalten und die verschiedenartigen Bildungselemente zu einem harmonischen Ganzen zu gestalten. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet den Unterricht in der O III eine höchst beachtenswerte, weil gründlich durchgeführte Arbeit von G. Ihm, *Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Ober-Tertia des Gym.* Frei von jeder Künstelei setzt der wohl aus H. Schillers tüchtiger Schule hervorgegangene Schulmann die Wechselbeziehungen zwischen dem deutschen, lateinischen, griechischen, französischen und geographischen Unterrichte einerseits und dem der Geschichte andrerseits auf dieser Stufe auseinander, trifft in diesem Sinne eine geregelte Stoffauswahl der Cäsar- und Ovidlektüre, stellt die Verbindung der einzelnen Stücke mit den übrigen Fächern untereinander her und zeigt durch Betrachtung der Übungsbücher und des grammatischen Stoffes sich als einen entschiedenen Anhänger derer, die eine Gruppierung dieses ganzen Gebietes um die Schriftstellerlektüre er-

streben, was ganz im Sinne unserer revidierten Lehrpläne ist. Die reichhaltige Studie enthält so viele aus der Schulerfahrung geborene nützliche Lehren — u. a. wird auch der Berührungspunkte des lat. mit dem griech. Satzbau gedacht —, dafs sie allen Fachgenossen dringend empfohlen zu werden verdient. Man vergleiche auch die Pg.-Arbeit Hüters im Schriftenverzeichnis.

Ist Ihms Absicht eine Arbeitserleichterung des Latein lernenden Schülers, so richtet sich das Bestreben R. Brauns in seiner S. 4 genannten Abhandlung auf eine Arbeitsvertiefung. An Stelle der schwierigen, unbefriedigenden und auch unzweckmäfsigen Leistung des lat. Aufsatzes und des Lateinsprechens soll dem Schüler der oberen Klassen und dem Abiturienten Gelegenheit gegeben werden, zu zeigen, wie weit er den Gedankeninhalt und die Kunstform einer lat. Schrift sich wirklich zu eigen gemacht und in gutem Deutsch wiederzugeben vermag. Zu dem Zwecke müfste Abiturient aufser einer Übersetzung ins Lateinische eine deutsche Arbeit anfertigen, die zu bestehen hat: 1. aus einer guten, d. h. ebenso richtigen wie sprachgewandten Verdeutschung eines Abschnittes, 2. aus einer Angabe des Gedankenganges einer nicht im letzten Semester gelesenen Schrift oder eines Teiles derselben; 3. aus einer Beantwortung einer Frage, welche den für die Arbeit vorgelegten Inhalt von irgend einem Gesichtspunkte aus zu beurteilen hätte. Auch könnte 4. die eigentlich rhetorische Gestaltung eines kurzen Abschnittes verlangt werden. Eine solche Arbeitsleistung, meint Verf., würde die Berechtigung des lat. Gymnasialunterrichts weniger angezweifelt werden lassen und unserer humanistischen Gymnasialeinrichtung bei denkenden Freunden Achtung verschaffen und erhalten. Zu weiterer Veranschaulichung der Sache teilt er einzelne Proben von solchen Arbeiten mit: eine Disposition der Rede pro Arch., den Gedankengang des Exordiums dieser Rede, die Gliederung der ersten Periode nach Form und Inhalt, ein weiteres Aufsatzthema im Anschlufs an diese Rede, den Gedankengang der praefatio des Livius mit teilweiser Übersetzung und Erläuterung, endlich Cic. Tusc. I, 93. 94 (Übersetzung, Disposition, Kritik). Zu jenen Vorschlägen ist zu bemerken: sie haben das Gute, dafs sie auf eine intensivere Erfassung und Nutzbarmachung des Inhalts des Gelesenen dringen, aber man wird die Forderung eines schriftlichen Ausweises des Abiturienten darüber, wie weit er in das Verständnis eingedrungen, insofern für eine unnötige Bürde betrachten, als ihm schon im deutschen Aufsatze hierzu allseitig Gelegenheit gegeben werden kann. Dagegen ist die Forderung einer gut deutschen Übersetzung ebenso ratsam, wie den Schüler der oberen Klassen zu jenen anderen Übungen bei jeder Lektüre anzuhalten.

Heutzutage, wo so viel spähende Blicke voll Mifstrauen auf den altsprachlichen Unterricht gerichtet sind, hat man mit Recht begonnen, das wahrhaft Bedeutsame des Altertums hervorzukehren. Besonders ist der didaktische Wert der ciceronianischen Schriften mehrfach untersucht worden. So von Aly, wie *Jb.* III B 107 bereits erwähnt wurde. Einer

Empfehlung der rhetorischen Schriften Ciceros gilt der Aufsatz von O. Weifsenfels, *Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule ZG.* 321 ff. In dieser Hinsicht haben der Orator und De oratore noch mit viel Mifsgunst und Vorurteil zu kämpfen. Die Gründe dieser Erscheinung werden untersucht, Ciceros Rhetorik wird gewürdigt, der Wert der Schriften in kulturgeschichtlicher, ästhetischer und litterarhistorischer Beziehung geprüft. Ein Hauptvorzug derselben wird darin erblickt, dafs Ciceros litterarische Urteile vorsichtig vorbereitet und aus gründlich und klar erörterten Stilgesetzen abgeleitet werden, ganz im Gegensatz zu Quintilian, der fertige Urteile giebt. Das pädagogische Bedenken, den kritischen Sinn der Jugend zu früh zu wecken, mufs auf den obersten Stufen der Schule hinfällig werden. Aber auch das im engeren Sinne Rhetorische in den genannten Schriften ist reich an Nutzen für reifere Schüler, nur mufs ein vernünftiger Plan für diese Lektüre entworfen werden. Der Orator verdient in erster Linie, in zweiter De oratore, aber auch der Brutus mit Auswahl gelesen zu werden, wie Verf. im einzelnen zeigt. Doch vertieft sich der geistvolle Aufsatz mehr in den Inhalt und Gehalt der rhetorischen Schriften, als dafs der Zusammenhang und die Fühlung derselben mit den anderen Unterrichtsstoffen der Schule — und hierin liegt doch ein Hauptstück einer Kritik didaktischen Wertes — berührt wird. — Frei von diesem Mangel ist das für ähnliche Arbeiten musterhafte kleine Buch von P. Dettweiler, *Untersuchungen über den didaktischen Wert ciceronianischer Schulschriften. I. Die Rede pro Roscio Amerino.* Auf gymnasialpädagogischem Gebiet eine Leistung ersten Ranges mufs diese durch Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit des Urteils hervorragende Schrift von jedem Freunde des erziehenden Unterrichts mit Freude begrüfst werden. Im Sinne dieses Unterrichts, der nicht blofs Verstandesbildung, sondern auch Pflege des Gemüts und Hervorbringung eines kräftigen Willens erzielen will und auch das Verständnis der Gegenwart im Auge hat; der vor allem fragt, ob der Unterricht als passendes Glied in den Organismus des übrigen Unterrichts sich einfügt, ob er eine richtige Konzentration fördert; der ferner Interesse erwecken will, aus dem Wesentlichen das Wesentlichste aussucht, das Anschaulichste vorzieht und die Ansicht vertritt, dafs „das Ganze unbedeutend und unwirksam ist, wenn es allein bleibt“ — von diesem Standpunkte aus mufs die Rede pro Roscio Amerino aus dem Kanon der Schullektüre verschwinden. Zu dieser Ablehnung gelangt Verf. durch den Nachweis: Die Rede enthält wirklich erzieherische Ideen nur wenige. Die in ihr dargestellte Zeit und die Persönlichkeiten bieten keine wahren Typen; das Verständnis der Gegenwart wird nicht gefördert; die ethischen Begriffe sind spärlich und unklar; die Rede selbst ist kein durchaus vollendeter Typus ihrer Gattung; eine Förderung des ästhetischen Urteils und eine Fühlung mit anderen Stoffen läfst sich kaum an ihr erzielen. Wenn Verf., wie es den Anschein hat, noch weitere Schulschriften in ähnlicher Weise kritisch beleuchtet, so wird er der Sache des humanistischen Gymnasiums unzweifelhaft einen

grofsen Dienst leisten. Es wird sich dann allen Angriffen zum Trotz siegreich erweisen, dafs die altklassische Lektüre vorzüglich geeignet ist, erzieherischen Zwecken in Gegenwart und Zukunft zu dienen. Es sei noch erwähnt, wie Verf. S. 13, 58 mit Glück F. Paulsen entgegentritt und S. 9 ff. die von uns früher ausgesprochene Ansicht verteidigt, dafs das Lateinische unter gewissen Voraussetzungen eine Einbufse von 2 Stunden in der Prima ohne Schaden ertragen kann, dafs ferner eine Einschränkung der Lektüre Ciceros eine Kenntnis antiken Wesens und klassischer Formen keineswegs beeinträchtigt, wenn man nur das Bessere aus dem Altertum dafür einsetzt (42). Man kann hierbei sehr wohl an Tacitus, allerdings einen „Schulschriftsteller ersten Ranges" denken, was einige, wie L. Schulze, *Die Lektüre von Ciceros philos. Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik* S. 22 verneinen. Schulze, geleitet von der Absicht, zu einer Verständigung über Art und Umfang philosophischen Unterrichts auf dem Gym. beizutragen, empfiehlt die Lektüre ciceronischer Schriften, insonderheit des 1. und 5. Buches der Tuskulanen und des 1. Bnches der Officien, und kommt so auf den alten Vorschlag zurück, die unerläfslichen Aufgaben der philosophischen Propädeutik an philosophierenden Abhandlungen, deutschen, griechischen wie lateinischen, an dem Primaner zu erfüllen. Auch an diesem Teile bringt er Cicero als Schulschriftsteller zu Ehren und verspricht eine Ergänzung und weitere Rechtfertigung seiner Darlegung in einer die Forderungen dieses Unterrichts zur Geltung bringenden Interpretation des 1. und 5. Buches der Tuskulanen, die demnächst erscheinen soll, folgen zu lassen. Auch Steinmeyer tritt bei Gelegenheit einer Besprechung von Alys Schrift in *BhS.* 53 f. energisch für den Wert der Schriften Ciceros als logisches Bildungsmittel ein; dieser Wert scheine ihm von Aly, der mit Recht Cicero als Menschen verteidige und richtig über seine Bedeutung als Schulschriftsteller und Philosoph urteile, nicht genug gewürdigt. In gleicher Weise nimmt sich Steinmeyer des Livius an und wünscht daselbst noch einen Austausch der Erfahrungen, die man seit sieben Jahren mit der Herabsetzung der lat. Stunden am Gym. und ihrer Vermehrung am Rgym. gemacht habe.

Manches für den gesamten lat. Unterricht Beherzigenswerte kann man aus Widmann, *Dressieren und Docieren die Feinde des Unterrichts Gm.* 153 ff., 185 ff entnehmen. Dressur lehrt den Schüler Nichtdenken, Docieren verleitet ihn zum Nichtarbeiten. Dressur der Regeln und Paradigmen ist verwerflich. Beim Übersetzen sollen die Schüler nicht die Übersetzung, sondern übersetzen lernen. Sie sollen keine Präparation nachschreiben und „einochsen". Die Primaner sind nicht auf Horaz „einzupauken". Eine gute Übung ist eine schriftliche Übersetzung eines nicht gelesenen Abschnitts. Bei der Reifeprüfung ist das Hauptgewicht auf Übersetzung aus der fremden Sprache zu legen. Manche unserer lat. Grammatiken leisten dem Drillsystem Vorschub.

C. Anfangsunterricht. In einem Aufsatze *Zur Methode des Elementarunterrichts in den beiden alten Sprachen, insbesondere zur Behandlung der lat. Flexion in VI* verwirft auch Waldeck gleich Widmann in jedem Falle das Paradigma und betont die Wichtigkeit der Induktion. Die Hauptsache bleibe die Erregung des Interesses durch Apperception und Reizung zur Selbstthätigkeit, durch Anschauung und richtige Gruppierung. Da der Aufsatz in *LL.* 22 (von 1890) steht, so werden wir im nächsten Berichte noch auf ihn eingehen. Das mechanische Auswendiglernen des Paradigmas, eine Maſsregel, welche schon so oft von den berufensten Pädagogen verurteilt worden ist, daſs man glauben sollte, sie gehöre als altes Eisen in die pädagogische Rumpelkammer, scheint dennoch hier und da gefordert und geübt zu werden. Wenigstens gieſst L. Schulze in dem erwähnten *Py.* S. 22 die Schale seines Spottes darüber aus, daſs man vor dem Sextaner kein wissenschaftliches Geheimnis haben zu dürfen glaube, mit ihm leg-e-ba-m konjugiere, mit ihm servus nach der o-Deklination dekliniere. Er erblickt auch darin die in der Pädagogik herrschende „Zerfahrenheit“. Ein solches Urteil muſs gerechtes Befremden erregen. Niemand verlangt, daſs der Sextaner in sprachwissenschaftliche Geheimnisse eingeweiht wird. Aber eine richtige Analyse der Formen führt zur unbewuſsten Erkenntnis der Formenbildung, erleichtert das Lernen, übt den Verstand und vermeidet so die einseitige Gedächtnisarbeit. Das allmähliche Entstehen-, Wachsen- und Reifenlassen des Lernstoffes nach dieser Methode unterstützt nicht allein die Klarheit, sondern erleichtert auch sehr bedeutend das feste Einprägen und das Festhalten derselben; es ist ganz besonders geeignet, das Interesse am Gegenstand zu erwecken. So urteilen Schulmänner, welche nach dieser Methode jahrelang unterrichtet haben und noch neuerdings Dohmen, *Der lat. Unterricht in Sexta und Quinta* S. 14 ff. Er sagt: „Es wird sich im folgenden herausstellen, daſs die alte crux, welche in früheren Zeiten fortwährend ein Gegenstand der Klage war, einen groſsen Teil ihrer Last verliert, wenn auch hier (in der Behandlung der Konjugation) nach denselben Gesichtspunkten verfahren wird, welche mich bei der Durchnahme der Deklination leiteten, d. h. wenn die alte Methode des mechanischen Einpaukens über Bord geworfen und Mittel gefunden werden, welche die geistige Thätigkeit des Knaben beanspruchen und ihn befähigen, sich selbst die Form zu bilden. Dazu kommt, daſs die Kenntnis der Entstehungsweise der Formen einer Konjugation zur Bildung der übrigen genügt. Wir haben gesehen, daſs die Unterscheidung von Stamm und Endung groſse Erleichterung gewährte. Ebendasselbe Verfahren wenden wir beim Verbum an. Die Erfahrung hat gelehrt, daſs dieses Verfahren als ein bedeutender Fortschritt im Vergleich zur früheren Methode empfohlen werden kann und daſs es viel dazu beiträgt, die Unsicherheit in diesem Teile des grammatischen Pensums zu vermindern.“ Die in mehrfacher Hinsicht interessante Abhandlung Dohmens zeigt den durchaus rationellen Betrieb des Anfangsunterrichts in einer an der französischen Grenze, ja jenseits der Sprach-

grenze gelegenen Lateinschule, der hier wegen der mangelnden Gewandtheit der Schüler in der Handhabung der deutschen Unterrichtssprache mit ganz besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist. Obwohl der fakultative Lateinunterricht in VI, V und IV nur in 4 Stunden wöchentlich betrieben wird, gelangt man doch in IV so weit, dafs einige Kapitel aus Caesar de bello gall. gelesen werden. Und sämtliche Lateinschüler aus jener franz. sprechenden Gegend weisen nach zwei- bis dreijährigem Kursus bedeutendere Kenntnisse in der Sprache ihres neugewonnenen Vaterlandes auf als die nicht Latein Lernenden. Das ist jedenfalls bemerkenswert. Grund: die grammatische Schulung und der gröfsere Wortschatz, über den die Lateinschüler verfügen. Dohmen wirft auch einen prüfenden Blick auf die lat. Lehrbücher. Solche mit zusammenhängendem geschichtlichem Stoffe, mit Beschränkung der deutschen Übungsstücke wie die von Perthes, Lutsch, Meurer, die also einen interessanten Stoff nach induktiver Methode zu behandeln gestatten, erhalten den Vorzug. Man weifs aus früheren *Jbb.*, dafs wir stets gleicher Ansicht gewesen sind. Doch hielten wir in *Jb.* I, 150 bereits eine pia fraus, wie sie Dohmen S. 17 sich erlaubt: „die Entwickelung von amavi aus ama-fui kann als praktisch für den Unterricht beibehalten werden“ — im Interesse der Wahrheit für bedenklich. Man schweige dann lieber, als dafs man Unrichtiges lehre.

Die Schrift von Schütte, *Der lat. Unterricht in den unteren Klassen* hat uns nicht vorgelegen. Von einer Seite wird ihre Brauchbarkeit bezweifelt, von anderer werden die Bemerkungen im ganzen beifallswürdig gefunden.

Dankenswerte Anregung, bei der Behandlung der Elementargrammatik in VI und V recht sorgsam zu Werke zu gehen und namentlich die zarten Sextaner nicht mit unnötigem Ballast und falschen Formen zu überbürden, bietet die aus zehnjähriger Unterrichtserfahrung hervorgewachsene *Pg.-Abh.* von H. Müller, dem Bearbeiter von Bleske-Müllers Elementarbuch. Unter dem Titel *Bemerkungen zum Unterricht in der lat. Formenlehre* unterzieht Verf. das Formenmaterial der gebräuchlichsten Schulgrammatiken, besonders der Ellendt-Seyffertschen Grammatik, einer kurzen Kritik, wobei er die Prinzipien und Arbeiten P. Harres und das Lexikon von Neue-Wagener als mafsgebend zur Grundlage nimmt. Wer sich mit grammatischer Wissenschaft beschäftigt hat, wird hier zwar nichts Neues finden, aber manchen Lehrern der Sexta wird das Mitgeteilte nutzbringend sein. So finden jüngere Lehrer, die in IV unterrichten, manchen guten Wink in der *Pg.-Abh. Bemerkungen über den lat. Unterricht in der 3. Lateinklasse* von C. Kammerer. Sie sind ziemlich reichhaltig und verwerten die neueste Litteratur, während H. Müller mit seiner Polemik gegen die Kleine Lat. Sprachlehre von F. Schultz (19. Aufl. 1885) S. 8 leeres Stroh drischt, denn die dort getadelte Regel über die Neutra auf *-us* findet sich in der 20. Aufl. von 1888 nicht mehr.

D. Grammatik. Auf diesem Gebiete ist in letzter Zeit besonders Waldeck als rühriger und eifriger Kämpe in die Schranken getreten. Er erstrebt eine Besserung unserer altsprachlichen Grammatik nach den Grundsätzen psychologischer Didaktik im Sinne Herbarts. Zwei dahin zielende Aufsätze sind aus *Jb.* III B 72 bekannt. Die Fortsetzung dazu bilden A. Waldeck, *Über Form und Behandlung der lat. Grammatik NJ.* 273--292 und *Die didaktische Formgebung in der lat. Grammatik LL.* 18, 12—28; 19, 2—21. Die letzten beiden Aufsätze sind nur die weitere Ausführung des in *NJ.*, wo ungefähr folgendes gesagt wird. Unsere „kurzen“ Grammatiken enthalten noch zu viel Erläuterndes und zu viel Abhandlung, sind also für den mnemonischen Zweck unbrauchbar. Dementsprechend ist die Behandlung seitens der Lehrer eine verschiedene und schwankende, und die Schüler nehmen keine geordneten Vorstellungen auf. Das logische Band für die Einzelvorstellungen mufs scharf ins Auge gefafst werden, z. B. bei der Lehre vom Indikativ und Konjunktiv, vom Acc. c. inf., der seinem Wesen nach eine abhängige Aussage ist, weshalb nur Urteils-, nicht Begehrungssätze ihn verlangen. Mithin kommt es immer auf den Inhalt an, und der mnemonische Gesichtspunkt mufs konsequent festgehalten werden, um wirklich lernbare Regeln zu bekommen. Daraus folgt: 1. der Schüler lerne nichts in Form von Regeln, was er aus der Muttersprache schon weifs, 2. die Regeln sind in leicht zu behaltender Form zu geben. Wie wenig unsere Grammatiken dem entsprechen, zeigt Verf. an der Tempus- und Moduslehre nach Ellendt-Seyffert, dessen 10 Seiten einnehmende Regeln er auf einer einzigen Seite zusammenfafst, so dafs das mechanische Gedächtnis erheblich entlastet und dafür das Denken in Bewegung gesetzt wird. Beispielsweise genügt als Definition für das Präsens: es bezeichnet nur die Gegenwart (nicht Dauer in der Gegenwart); das Imperf. ist Tempus der Beschreibung. Bezüglich der anderen Tempora ist als Postulat an die Spitze zu stellen: Der Lateiner drückt immer die Gleichzeitigkeit oder Vorzeitigkeit aus. Das Perf. praes. bezeichnet nur den aus der abgeschlossenen Handlung hervorgegangenen Zustand der Gegenwart. Beim Perf. hist. ist zu unterscheiden: a) fortschreitende Handlung des Erzählers, b) Urteil des Redenden. Bezüglich der Consecutio temporum: enthält der konjunktivische Satz ein Urteil des Redenden, so folgen auch nach histor. Tempora Haupttempora, aber sich anschliefsende Finalsätze ziehen jedes Perfekt in die Vergangenheit und machen es zum Perf. hist. — In analoger Weise schreibt Verf. in der *LL.* a. a. O.: Die Regel soll kurz sein, nur Gleichartiges, dieses aber vollständig umfassen, möglichst grofse begriffliche Einheiten umschliefsen und womöglich den inneren Grund mitenthalten. Hier wird zugleich je eine Lehrprobe über die Tempora (5 Lehrstunden) und ein Musterstück zur Prüfung, ob jeder einzelne Satz Beschreibung oder Erzählung enthält, und über die Consecutio temporum (2 Lehrst.) beigefügt, in welchem die Hauptregeln entwickelt werden. An dem Kapitel der Moduslehre lehrt Verf. endlich, wie wenig Rücksicht auf die inneren Be-

ziehungen der grammatischen Regeln zu einander in den Grammatiken selbst genommen wird.

Zu diesen Ausführungen ist zu bemerken, was schon H. Lattmann in *NJ.* 421 ff. *Zur Behandlung des lat. Tempusgebrauchs in dem Gym.* richtig erkannt hat: Trotz mancher richtigen Beobachtungen sind die Regeln im allgemeinen zu mechanisch gefafst und auf das Extemporaleschreiben zugeschnitten. Die erste Anschauung von der Bedeutung der Tempora soll der Schüler nicht aus einem Präparat deutscher Sätze, sondern nach und nach aus der lat. Lektüre selbst entnehmen, natürlich unter verständiger Anweisung seitens des Lehrers und unter steter Berücksichtigung des deutschen Sprachgebrauchs. Wird die Beziehung der Zeiten aus der Lehre von der Consecutio temporum ausgeschieden, so ist das zwar, theoretisch betrachtet, eine Vereinfachung, aber die mannigfachen Erscheinungen und Eigentümlichkeiten des lat. Sprachgebrauchs lassen sich nicht über diesen einen Leisten schlagen. Der „wesentliche Kern“ derselben ruht allein in der strengeren Anwendung der bezogenen Tempora; am wenigsten ist der Begriff der Vorzeitigkeit zu entbehren. Gerade dieser „innere Grund“ wird auch nicht in Waldecks kurzen Tempusdefinitionen getroffen; ein so einfaches gemeinsames „logisches Band“ ist ein zu enges. Eine Erleichterung des Lernstoffes darf jedenfalls nicht auf Kosten der Wahrheit geschehen. Sagt nicht der alte Praktikus O. Jäger, *Aus der Praxis* S. 17 mit vollem Rechte: „Liebe zur Wahrheit durch wissenschaftliche Ehrlichkeit fördern — sollte darin vielleicht ein Stück des erziehenden Unterrichts liegen, von dem sie so viel reden?“

Eine gewisse Ähnlichkeit mit Waldecks Bestrebungen haben Hornemanns Gedanken einer vergleichenden Behandlung des grammatischen Unterrichts. Seine Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen haben wir bereits *Jb.* III B 77 ff. behandelt. Nun liegt von ihm in *LL.* 20, 46—74 ein gedankenreicher Aufsatz *Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen* vor, worin dem früher Geäufserten teils zur Abwehr, teils zur Berichtigung und Weiterführung noch einiges hinzugefügt wird: I. Allgemeines. 1. Die grammatische Namengebung. a) Einflufs der Sprachwissenschaft auf die Bestimmung und Benennung der grammatischen Begriffe. Nur durch psychologische Auffassung und Betrachtung der Sprache ist eine dem heutigen Stande der Sprachforschung entsprechende wissenschaftliche Grundlage für die grammatische Namengebung zu gewinnen. Das ist ein Satz, den wir gern unterschreiben. Franz Kerns Reformen werden als unvollkommen bezeichnet und der sprachwissenschaftliche Nachweis versucht, dafs das Subjekt nicht dem Verb gegenüber als untergeordnete nähere Bestimmung sich darstellt, sondern vielmehr umgekehrt. Wenn aber Hornemann ferner empfiehlt, den Begriff der Formen- und der Bedeutungsausgleichung mit Harre in die Schulgrammatik aufzunehmen, so übersieht er, dafs wir selbst als Urheber dieser Bezeichnung schon vor 10 Jahren wiederholt ähnliche Vorschläge gemacht haben und Harre nicht der erste

ist, der uns hierin gefolgt ist. Aber die neuere Sprachwissenschaft verlangt neben der psychologischen auch eine geschichtliche Auffassung der Sprache als eines lebendigen, sich stets fortentwickelnden Organismus. Wie weit ist es nun möglich, diese geschichtliche Betrachtung in den Schulunterricht zu übertragen? Wenigstens sollte man die herrschenden Analogieen benutzen, um die zahlreichen Erscheinungen auf allgemeine Gesetze zurückzuführen und dadurch das Lernen leichter und zugleich bildender zu machen. Hiermit sind wir gleichfalls völlig einverstanden und werden nach wie vor wünschen, dafs es in der lat. Grammatik ebenso ausgiebig geschieht wie in der griechischen. Auch die folgenden Vorschläge sind annehmbar. So soll man die Formen nicht nach der Grundbedeutung benennen, sondern nach der, welche sie in dem darzustellenden Entwickelungsstande der Sprache hatten (z. B. Konjunktiv = Wille, Optativ = Wunsch, Aorist = Eintreten der Handlung, Medium = Rückbeziehung der Handlung auf ihren Urheber), also nicht nach den äufseren Wortformen, sondern nach dem Sinne. Auch Lautwissenschaft ist in den Schulunterricht einzuführen, besonders die wichtigen Lehren von der Stammabstufung. Hier kommt mehr das Griechische und Französische als das Lateinische in Betracht. Der Ausdruck „Stamm" ist ganz zu beseitigen, dafür mit Perthes (und Harre) nur von „Wortstock" und „Ausgang", statt „Bindevokal" von „Erweiterungsvokal" zu reden, im Lat. ā, ē, ī in der Konjugation als Endauslaut des Gesamtstammes zu betrachten, der im Präsens gekürzt und mit dem Stammerweiterungsvokal zusammengezogen wurde; dann fällt auch Harres „Stammbildungsvokal" ganz fort. b) Aus welcher Sprache sind die grammatischen Kunstausdrücke zu entnehmen? Nur aus der deutschen, soweit es irgend angeht. In diesem Abschnitte berührt Hornemann S. 64 die Aufgabe des grammatischen Unterrichts und bestimmt sie treffend dahin: Der selbständige grammatische Unterricht hat ein tieferes allgemeinsprachliches Verständnis herauszuarbeiten, dieses in Wechselwirkung mit dem an der Lektüre allmählich wachsenden Sprachgefühl mit zielbewufster Absicht in besonderen Grammatikstunden zu entwickeln. — 2. Die Anordnung einer Parallelgrammatik. Hier ist manches Vorbildliche geschaffen durch Josupeit, Vogrinz und besonders durch die in London erschienenen Parallel Grammar Series, unter ihnen zeichnet sich die lat. Grammatik von E. A. Sonnenschein durch Klarheit, praktische Kürze und Wissenschaftlichkeit aus. Hornemann gelangt zu folgender Einteilung: 1. Die Laute und ihre Schreibung. 2. Die Bildung der Formen und ihre Bedeutung im Satze. 3. Der Gedanke und sein Ausdruck im Satze. Dafs 2 und 3 überwiegend denselben Stoff, nur von verschiedenen Gesichtspunkten aus betrachtet darbieten, hält er für einen Vorteil. Die weitere genaue Disposition von 3, welche auf S. 73 f. gegeben wird, können wir hier nicht mitteilen, sie verdient aber die Beachtung aller Sprachlehrer. Mit uns stehen gewifs alle Freunde einer rationellen Behandlung der Grammatik der Sache sympathisch gegenüber.

Zur Sache ist ferner zu vergleichen der Artikel von Hausenblas *Zur einheitlichen Behandlung der Syntax im Gym. ZöG.* 958 f. Diese Darlegung der einheitlichen Satzlehre zeugt von gesundem Urteil und das übrige, was noch zur Sprache kommt, ist wohldurchdacht. — Es sei an dieser Stelle noch einer sonderbaren Bemerkung von Hermann-Erbe gedacht. Diese Bearbeiter einer *Jb.* III B 85 f. angezeigten Schulgrammatik verwahren sich *KW.* 146 ff. gegen eine Kritik ihrer Arbeit von Grotz und sagen u. a., dafs die ganze Unterscheidung einer vokalischen und konsonantischen Deklination im Lat. für das Sprachgefühl der Zeitgenossen Cäsars und Ciceros nicht mehr vorhanden gewesen, sondern erst nachträglich von den Gelehrten in die Sprachlehre hineingetragen worden sei, und vergleichen die deutsche *a*-, *i*- und *u*-Deklination, die in keiner nhd. Schulgrammatik unterschieden würden. Wäre dieser Standpunkt der beiden Herren richtig, so dürfte überhaupt die ganze lat. Grammatik nur nach dem System der altklassischen lat. Grammatiker gelehrt werden. Wie vieles andere ist nicht durch Sprachvergleichung und Sprachgeschichte in die Grammatiken der alten Sprachen hineingetragen worden, gewifs nicht zum Schaden der Lernenden!

E. Lektüre. a) Vorbereitung der Lektüre ist der Gegenstand eines Aufsatzes von F. Lohr, *Präparation in der Schule und im Hause Gm.* 769 ff., 809 ff. Nach seiner Überzeugung enthalten die bisher gedruckten Präparationen zu viel; entweder sind sie bei anfänglicher Präparation in der Klasse zu entbehren, weil sie die Selbstthätigkeit hemmen, oder nur solche zu dulden, welche nur die unbekannten Wörter in ihrer Grundbedeutung geben. Um diese Art Bücher unnötig zu machen, zeigt Lohr den Weg, der bei der Präparation einzuschlagen ist; es schade nichts, wenn die Lektüre dadurch verlangsamt werde. — Die These 22 der Dir.-Vers. Ost- u. Westpreufsen 1889 (*Verh.* S. 220) drückt sich so aus: Eine Präparation auf die Klassenlektüre „als selbständige häusliche Arbeit“ darf den Schülern in VI und V gar nicht zugemutet werden, und auch noch in IV wird diese Präparation notwendig einen grofsen Teil des Jahres hindurch in der Klasse unter Anleitung des Lehrers erfolgen müssen. Dasselbe Verfahren empfiehlt sich mehr oder weniger auf jeder Klasse, in der mit einem neuen Schriftsteller begonnen wird, insbesondere für den Beginn der Dichterlektüre. Selbst im weiteren Verlauf der Lektüre empfiehlt es sich, schwierigere Stellen insoweit vor der häuslichen Präparation zu besprechen, dafs sie dem Schüler in dieser nicht geradezu unverständlich bleiben müssen. Der noch viel beklagte Gebrauch der gedruckten Übersetzungen wird nur durch die zweckmäfsig dargebotene Hilfe des Lehrers geringer werden. — Frühere Dir.-Vers. haben sich ähnlich ausgesprochen. Überhaupt kann man die hier aufgestellten Grundsätze als feststehenden pädagogischen Glaubenssatz ansehen, während man bekanntlich in anderen Schulfragen sehr weit von einer Einheit der Satzungen entfernt ist.

Ein Büchlein, wie das von M. Wohlrab, *Die altklassischen Realien im Gym.* könnte mancher geneigt sein, dem Wunsche des Verf. entsprechend als Schulbuch zur Unterstützung der Präparation auf die Schriftsteller und zur Einleitung in die alte Litteratur einzuführen[1]. Wir denken darüber anders. Einmal hat der Schüler so schon genug Bücher anzuschaffen. Sodann halten wir nichts für schlimmer, als den Schüler immer und immer mit Deduktionen abzuspeisen, namentlich in der Litteraturgeschichte. Der Unterricht soll ihn vielmehr mit den Denkmälern früherer Zeit selber bekannt machen, und es ist unwissenschaftlich, ihn hier die Schale abgeleiteter Urteile statt des Kernes kosten zu lassen. Zu einem „Überblick über die griech. und röm. Litteratur“ (Wohlrab S. 61—75) bieten die Geschichtswerke meist das Erforderliche. An sich sind zwar u. a. die kriegsgeschichtlichen Altertümer und die Lebensabrisse der auf der Schule gelesenen Schriftsteller von Wohlrab brauchbar bearbeitet. So mag das Buch in den Händen des Lehrers Nutzen stiften; er mag daraus ein Mafs der Darbietung und Besprechung der Sachen entnehmen, z. B. wenn er in Kürze eine vita zusammenstellen will. Im übrigen halten wir es mit P. Dettweiler, *Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gym.* für einen hervorragenden pädagogischen Vorteil, eine vita des Autors aus der Lektüre selbst mit dem Schüler herauszuarbeiten und ihn anzuleiten, den Autor und seine Zeit aus seinen Werken zu verstehen.

b) Behandlung der Lektüre. Den Reigen zu eröffnen verdient hier eine sehr lehrreiche, eingehende und vielseitige praktische Winke enthaltende Abhandlung von Th. Becker, *Das Übersetzen aus dem Lat., besonders in den mittleren Klassen L.L.* 21, 69—98. Nach einer kurzen Musterung der einschlägigen Litteratur wird das Thema erörtert, dafs eine richtig geleitete Übersetzungsthätigkeit auch in der Beschränkung, welche uns in der Schule auferlegt ist, ganz bestimmte Handhaben bietet. um die Herrschaft der Schüler auch über die Muttersprache zu fördern, vgl. desselben Verf. Aufsatz in *Pg. Schlawe* 1886, besprochen in *Jb.* II B 74. Die speziellen Anweisungen beziehen sich besonders auf den Unterschied der lat. und deutschen Sprache. Überall begegnet man guten, wenn auch nicht neuen, so doch oft nicht genug beachteten Gedanken, wie in dem Abschnitte über die Berücksichtigung der Synonymik und über das Variieren — eine heilsame Übung —, über Wortstellung, Übersetzung des Passivs, deutscher Präsentia statt lat. Futura, des Imperfekts im Unterschiede vom Perfekt, vgl. hier die oben genannten Schriften Waldecks. Besonders müssen wir aus vollem Herzen dem Verf. darin beistimmen: es mufs mit allem Nachdruck darauf gehalten und jede Gelegenheit benutzt werden, noch vollgültige Redeweisen der Muttersprache zu üben, um sie nicht veralten zu lassen. Wir selbst haben oft die Er-

[1] So Železinger, s. S. 21 und Jb. III B 59. der sich auch über die Präparation S. 33 ff. ausspricht.

fahrung gemacht, dafs ein altes derbes Kernwort, ein kräftiger, fast verschollener und verklungener Spruch aus dem Volksmunde, zur rechten Stelle bei der Übersetzung angewandt, den Schüler ganz anders packt und seinem Gedächtnisse sich weit nachhaltiger einprägt als die eleganteste moderne Phrase. Und darum sollte der Lehrer des Lateinischen in unserer alten Litteratur wohl bewandert und mit der Sprache des Volkes vertraut sein. Dies beiläufig. Zum Schlusse giebt Verf. eine übersichtliche Zusammenstellung des Wichtigsten, die nicht blofs allgemeine Gedanken, sondern auch spezielle Richtlinien enthält; er verlangt nach fester Regel schriftliche Übungen in guter Verdeutschung, die zugleich eine wirksame Unterweisung in der Muttersprache ist und ebenso dem Verständnisse der fremden Sprachen dient. — Jüngeren Lehrern in IV sei die Lehrprobe von S. Maresch, *Eine Stunde Neposlektüre in der Tertia* empfohlen. — Wer sich für Pläne interessiert, nach denen das bellum gallicum auf dem Rgym. im Auszuge gelesen werden kann, findet solche bei Th. Matthias, *Die Cäsarlektüre auf dem Rgym. NJ.* 1888, 643 ff. Diese Pläne sind nach verschiedenen Gesichtspunkten aufgestellt. Sie enthalten möglichst vollständig die kulturgeschichtlichen Angaben und einige hauptsächliche Kriegsereignisse; ihre Anlage macht den Eindruck eines abgerundeten Ganzen und erfüllt die Anforderungen, welche man im Sinne eines erziehenden Unterrichts mit O. Frick an solche Auslesen stellen mufs. Um einen herauszuheben OIII: I, 1. VI, 11—20. II, 1—35. V, 24—58. VII, 1—4, 14—31 = 103 Kapp. — UII: I, 30—54. IV, 1—19. VI, 35, 4—42. VI, 9. 10. 21—29. Dafs Matthias gerade diesen beiden Klassen den Cäsar in die Hand giebt, ist zweckmäfsig; der UIII lasse man noch den Nepos. Im übrigen ist Cäsar für das Rgym. wie geschaffen, ja noch notwendiger als für das Gym.

Fr. Železinger, aus vorigem *Jb.* bekannt als Verf. der lesenswerten Abhandlung über die Notwendigkeit der Sprachstudien zur Förderung der formalen und intellektuellen Geistesbildung, veröffentlicht eine längere Arbeit *Zur Methodik der Cäsarlektüre in der Quarta* (pr. Tertia), gründlich und in alle Einzelheiten eingehend, aber auch die neueste Litteratur voll berücksichtigend, veranlafst durch den viel kommentierten Erlafs des Ministers für Kultus und Unterricht in Österreich vom 1. Juli 1887. Hier wird des Verf. Methode veranschaulicht an dem planvoll geleiteten Gang einer Unterrichtsstunde über Cäsar b. g. I, 24: Nach der Vergegenwärtigung des sachlichen Zusammenhangs durch Zusammenfassung und Rekapitulation des Gelesenen entweder in einer lapidarischen lat. oder in freier ausführlicher Inhaltsangabe folgt Musterübersetzung des 23. Kap. seitens eines Schülers. Alsdann Prüfung und Revision der Vorbereitung des Schülers (Abfragen der Wörter und Redensarten), Lesen und Übersetzen des neuen Textes, Berichtigung der Schülerleistung unter Bethätigung der ganzen Klasse, zeitweise auch Darlegung des grammatischen Zusammenhangs und des Periodenbaus nach F. Cramer vgl. *Jb.* III B 80, Erklärung von Einzelheiten, der sprachlichen wie der

sachlichen, wobei ein illustriertes Realienbüchlein die Präparation des Schülers zu unterstützen und sein Verständnis der Sachen zu fördern hätte, — hierauf etwa nötige Textänderungen, je nach Bedürfnis kürzere oder längere Inhaltsangabe, Nachweis des Gedankenganges, der Gliederung, Disposition, Komposition oder des Grundgedankens, der charakteristischen Momente, weiter Musterübersetzung des Lehrers, endlich Vorpräparation auf die neue Lektion, wobei der Lehrer kurz auf den Inhalt des Neuen hinweist und, nachdem der Schüler es vorgelesen, die Lesefehler berichtigt und die schwierigsten Wörter und Wendungen, die der Schüler bei eigenem Suchen verfehlen würde, diktiert. Besonders dringt Verf. auf die Erziehung des Schülers zur Selbständigkeit und Selbsthätigkeit (vgl. hierüber Tuchhändler in *Jb.* III B 71), auf möglichste Beschäftigung der gesamten Klasse, Erfassen des Gedankengangs und Verständnis des Schriftstellers. Man wird vielleicht mit allen Einzelheiten und dem Gange seines Verfahrens nicht einverstanden sein, wie z. B. O. Lutsch in *WfklPh.* 1890, 327, aber im grofsen und ganzen entspricht seine Methode dem, was pädagogische Meister fordern.

Die metrischen Stunden in UII zur Einführung in die Lektüre Ovids behandelt W. Böhme in *LL.* 18, 48 ff. Es genügen ihm zur Durchnahme des Vorbereitungsstoffes 6 Lehrstunden; am Schlusse derselben werden die Hauptregeln der Prosodik und Metrik, das Nötige über prosodische Eigentümlichkeiten, Hexameter und Cäsuren zusammengestellt.

Eine weitere Lektionsprobe findet sich in *CO.* 529 ff. von R. Fofs, *Zum vierten Buche der Verrinen*, bestehend aus einer Einleitung und Vorbereitung der Lektüre — Allgemeines, Litteraturgeschichtliches, geschichtliche und geographische Verhältnisse — und einer Präparation zu Kapp. 1, 2, 4, an welche sich eine Musterübersetzung von Kapp. 1 und 2 schliefst.

Hachtmanns Ansgabe der Verrinen wird von Fofs mit Recht gelobt; die Lehrprobe ist für das Rgym. bestimmt.

Und dafs auch die Gymnasialprima nicht leer ausgehe, dafür sorgt die schon S. 5 erwähnte *Pg.-Abhandlung* von Ph. Wegener, *Zur Methodik des Horaz-Unterrichts in der Gymnasialprima I.* Der Verf. findet, dafs in der lat. Lektüre von Rom selbst sehr wenig die Rede ist, und eine Einführung in das eigentlich römische Leben, in den Verkehr einer historisch so bedeutungsvollen Nation vermifst wird. Aus den gezierten, lüsternen Mythen des Ovid lerne der Schüler nichts, selbst aus der Äneis erfahre er von Rom sehr wenig; Nepos erzähle nur von griechischen Feldherren, Cäsar nur von Gallien. Da wirke wie ein Zauberschlag die Lektüre des Horaz, in welchem sich seine Zeit wiederspiegele und eine volle Persönlichkeit lebensvoll dem Schüler entgegentrete, die ihre Kraft einsetze für die sittliche Veredelung des Volkes. Aber was in der Prima an geeignetem Bildungsstoff so reichlich geboten sei, fehle der Sekunda. Darauf baut sich des Verf. Forderung, die

Lektüre der Metamorphosen und der Äneis zu beschränken, die Elegiker nach einer Chrestomathie aus Tibull, Properz, Catull, Ovid Tristien in den Unterrichtsplan für O II aufzunehmen und schon in dieser Klasse mit Horaz zu beginnen. Kommen dazu in IV und U III einige Fabeln des Phädrus [1]) und in I etwas Terenz, so umfasse die poetische Lektüre alles das, was aus der römischen Litteratur für die modernen Völker bedeutsam und vorbildlich geworden sei. Bei der Auswahl aus Horaz seien (gegen Weifsenfels) die politischen Lieder, welche auf die nachfolgende Dichtung den mächtigsten Einflufs gehabt hätten, den erotischen und sympotischen Liedern vorzuziehen. Für die Bevorzugung der nationalen und ethischen Gedichte müsse man sich auch aus didaktischen Gründen erklären. Wolle man nämlich das Apperceptionsvermögen stärken, d. h. die Vorstellungen möglichst klären, häufig reproduzieren, vielseitig verknüpfen und mit Interesse pflegen, so erwachse bei den Liebesliedern eine schwere Gefahr für die Gründlichkeit der Interpretation und für das sittliche Gefühl des Schülers. Der Verfolg dieser Polemik gegen Weifsenfels nimmt einen breiteren Raum ein; in der Betonung der Satiren und Episteln stimmt dagegen Verf. ihm bei.

Für deren Lektüre soll durch Beschränkung der zweisemestrigen Tacituslektüre Raum gewonnen werden. Die zweite Hälfte der Abhandlung ist der wichtigen Frage gewidmet, wie die sprachliche Erklärung bei der poetischen Lektüre einzurichten ist, ohne dafs die stilistische und sprachliche Ausbildung der Schüler Schaden leidet. In diesem gleichfalls sehr ausführlichen Abschnitte hat der Verf. der gedankentiefen Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens Gelegenheit, sich als geistreichen, feinsinnigen Sprachkenner zu zeigen. Er erläutert an Beispielen einige Kunstmittel der Dichtersprache, wie die Personifikation, die Individualisierung, die Wortstellung, Rhythmus, Archaismus, Neologismus, Bausteine des Dichterworts, welche auch die Prosa mitverwendet; Aufgabe des Unterrichts sei es, diese charakteristischen Sprachmittel dem Schüler zu klarer Erkenntnis zu bringen, damit er durch richtige Übersetzung sie nachempfinde, und auch für diese adäquate, aber im eigentlichsten Sinne des Wortes wörtliche Übersetzung werden Proben mitgeteilt. Wir gestehen, dafs uns gerade diese Muster peinlichster Akribie der sprachlichen Dichtererklärung ganz besonderes Vergnügen bereitet haben. Wenn in solcher geistvollen, anregenden und die Schüler zu schärfstem Nachdenken zwingenden Weise der Dichter als Dichter zum Verständnis gebracht wird, so mufs die Horazstunde dem Primaner einen der edelsten Genüsse bereiten, ihn frisch und gespannt erhalten und mit Begeisterung erfüllen.

c) Ausgaben, Kommentare und Anschauungsmittel. In *ZhU.* No. 1 macht Leue, *Zur Umgestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts* den Vorschlag, den Schülern, wie er es nennt, „Mosaikausgaben“ in die Hand zu geben, in welchen der „weniger interessante“ (richtiger: minder-

---

[1]) S. 5 steht als Druckfehler: Fabeln des Terenz.

wertige) Teil der alten Klassiker in deutscher Übersetzung enthalten sei und nur die „spannendsten“ Abschnitte im Originaltexte gegeben werden. Eine sonderbare Ansicht, als ob die Klassiker nur der spannenden Lektüre wegen gleich einem interessanten Roman gelesen würden. Ist schon eine Auswahl wünschenswert, so genügt es, dafs von den minder wertvollen Abschnitten nur kurze Inhaltsübersichten eingefügt werden. — In der *Revue de l'instruction publique en Belgique* XXXII, 228 ff. veröffentlicht G. Mallet unter dem Titel *Quelques mots sur l'explication des auteurs anciens* eine Lehrprobe über Cäsar b. g. I, 1 und bespricht zunächst die Lehrmittel. Für die Wörterbücher verlangt er Illustrationen, für die Ausgaben eine mäfsige Adnotatio; in der Theorie seien ja die Ausgaben ohne Kommentar recht löblich, in der Praxis führten sie jedoch zu Inkonvenienzen und Zeitverlust. Wenn Noten für den Lehrer unentbehrlich seien, so erst recht für den Schüler, so seien Anmerkungen zum 1. Kap. z. B. bei septentriones nebst einer Karte von Gallien nötig. — Auch Fügner verlangt im ersten Hefte der *NJ.* S. 56 f., nachdem er Präparationen, wie die von K. E. Schmidt zu Cäsar und J. Leys Hülfsbuch zu Livius (s. *Jb.* III B 102. 104) abgelehnt hat, erklärende Ausgaben nach den Grundsätzen der Gothana (Perthes), also vom Texte ganz getrennte Anmerkungen für das Haus, Kartenskizzen in der Ausgabe, keine kritischen Noten, aber den Text inhaltlich in Abschnitte gegliedert und die Druckanordnung belebt — kurz ganz dasselbe, was wir in unseren früheren Berichten stets mit Nachdruck gefordert haben. Auch die innere Einrichtung der Kommentare ist uns genehm. Sie sollen vor allen Dingen zusammenhängend sein, nicht alles durcheinander würfeln. Demgemäfs sei das Anmerkungsheft so gestaltet: 1. Kurze Einleitung über Leben und Schriften des Autors. 2. Systematische Übersicht der sprachlichen Eigentümlichkeiten mit Angabe der beweiskräftigen Stellen und zwar mit Rückblicken auf den zuletzt gelesenen Autor. 3. Geschichtliches und Geographisches. 4. Altertümer: Kriegs-, Staats-, Sakral-, Privataltertümer, womöglich mit kleinen Abbildungen. 5. Fortlaufende kurze Stellennotizen mit Verweisen auf 2—4 und Inhaltsübersichten und Dispositionen, dazu ev. 4a. ein mythologischer Abschnitt. 3. 4 kann alphabetisch oder systematisch geordnet sein. Die Hauptsache ist jedenfalls, dafs die gelegentlichen Notizen zu einem Ganzen verwachsen, als solches zum Bewufstsein erhoben werden und sich leichter in demselben erhalten. Dieses System ist im wesentlichen bereits durchgeführt in den franz. Liviusausgaben von O. Riemann und E. Benoist. Im Folgenden erörtert Fügner die Einrichtung eines entsprechenden Nepos- und Cäsarkommentars in organischem Aufbau, so dafs in der neuen Klasse nichts verloren geht, was in der verlassenen eingeheimst ist. Menge hat hier einen guten Anfang gemacht in seiner Anleitung zum Übersetzen und seinem Abrifs der Kriegsaltertümer, während der betreffende Abschnitt bei Kraner-Dittenberger zu weit geht. Die Kommentare der übrigen Prosaisten lassen sich ganz gut auf Cäsar aufbauen und an ihn anlehnen. Wenigstens bis zur Prima sollte dieser Auf-

bau des Kommentars und die systematisch fortschreitende Ausnutzung der Lektüre für Kenntnis der Sprache und Realien fortgesetzt werden. Wir freuen uns, uns in allem mit Fügner eins zu wissen und geben auch hier der Hoffnung Ausdruck, dafs die Verfasser und Verleger uns hierin entgegenkommen, vergl. den guten Anfang dazu in Ziegelers Liv. VIII (Gothana).

Von Anschauungsmitteln seien erwähnt die neue *Wandkarte von Alt-Gallien nebst Teilen von Britannien und Germanien* von H. Kiepert, welche allen Ansprüchen der Schule und Wissenschaft genügt. -- Die neue (2.) Auflage von C. F. Meyer und A. Kochs *Atlas zu Cäsar b. g.* erfüllt nicht die Erwartungen, welche man von ihr hegen durfte. Die ganze Ausführung steht wie in der 1. Aufl. nicht auf der Höhe unserer so vervollkommneten Kartenzeichnung, namentlich sind die orographischen Verhältnisse geschmacklos und irreführend dargestellt. Unkünstlerisch sind auch die neuen Blätter XIV A und B (Lager und Aufstellung; Waffen, Feldzeichen, Geschütz u. a.). Diese Ausstattung macht dem Verleger keine Ehre; die Herren Verfasser sollten ihn dazu vermögen, dafs er für klarere Bilder und gefälligere Zeichnung nach dem Vorbilde von van Kampens Descriptiones sorgt.

d) Verbindung der Lektüre mit Grammatik, Stilistik und Komposition ist in den vorhin aufgeführten methodischen Schriften, insbesondere in den Berichten über die *Dir.-Vers. Ost- u. Westpr*, teils eingehender zur Sprache gekommen, teils gestreift worden. Nicht weniges darüber findet sich in den schon genannten Schriften von Braun, Ihm, Becker und Železinger.

Hierher gehört der nicht überflüssige Nachweis von Wartenberg in *Gm.* 297 ff. *Zum stilistischen Unterricht im Lat.*, der Nachweis, dafs der zu Phrasentum, Subjektivität und Abstraktion neigende deutsche Stil von dem logisch scharfen, klaren und bestimmten lat. Ausdruck lernen kann. Hierher auch zwei aufeinanderfolgende Aufsätze in *ZG.* Daselbst 257 ff. dringt H. Eichler, *Schulgrammatik und Stilistik* auf eine schärfere Scheidung von Schulgrammatik und Stilistik. In die Syntax sei manches aufgenommen, was in die Stilistik gehöre. Der für den Unterricht geeignete stilistische Lehrstoff müsse einen besonderen Abschnitt der Schulgrammatik bilden. Die Syntax müsse nach wissenschaftlichen Grundsätzen neu geordnet werden. Diese Forderung haben auch wir wiederholt erhoben, zuletzt in *Jb.* III B 78 und *Gm.* 1890, 60. „Eine Sprachlehre, welche die stilistischen Erscheinungen mit den gramm., lexikal. und synonymischen in Verbindung bringt und auf gewisse grundsätzliche Verschiedenheiten der lat. und deutschen Sprache einheitlich zurückführt“, gilt Eichler nach einem Vorschlage E. Eichners für das Ideal einer Schulgrammatik. — C. Mutzbauer, *Induktion und Lektüre im gramm. Unterricht der lat. Sprache ZG.* 272 ff. meint, das gramm. Pensum der III ist durch die Lektüre Cäsars zu unterstützen, aber ein streng konsequenter Anschlufs

des grammatischen Unterrichts an die Lektüre sei mit schweren Bedenken verbunden; man vergl. *Jb* II B 78 Fries.

Was nun die Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit der Lektüre betrifft, so verlangt W. Bauder, worin eigentlich alle Welt einig, die lat. Aufsätze nur in Beziehung zur Lektüre zu setzen, und sagt *Gm.* 657 ff. *Über einige Vorübungen zur Abfassung lat. Aufsätze*: Lateinsprechen von VI auf, lat. Inhaltsangaben, Amplifikationen, d. h. erweiternde und vertiefende Auslassungen über einen hervorragenden Ausspruch eines behandelten Schriftstellers, sofortige Niederschrift im Diarium zeitweise --- das sind die nötigen Vorübungen. -- P. Mahn, *Hausbackene Gedanken über den lat. Aufsatz NJ.* 11 ff. zieht zu Felde gegen den Formalismus, gegen den reinen Ciceronianismus, gegen leeres Wortgeklingel und das schillernde Gewand der Rhetorik; der Gedanke, nicht die Form sei die Hauptsache. Er verlangt, dafs das Thema streng logisch durchgeführt werde, klares Denken in entsprechender Form ebenso im lat. wie im deutschen Aufsatze. So sei der lat. Aufsatz doch ein geeignetes Mittel auch der Erziehung. Es folgt eine kurze Anweisung über die formelle Technik des lat. Aufsatzes und Art der Korrektur. Sein Vorschlag, die Bearbeitung des Themas zu teilen und die einzelnen Teile als Wochenpensen zur Bearbeitung zu geben, läfst sich hören. Die Disposition sei mit den Schülern selbst zu suchen; am besten geeignet historische Themata. Auch Mahn ist für das Lateinsprechen von unten an, dann würden bessere Erfolge im lat. Aufsatze erzielt werden.

In dem Streite der Meinungen um den lat. Aufsatz darf ein Vermittelungsvorschlag eines anerkannten Schul- und Fachmannes auf Beachtung rechnen. J. H. Schmalz, allen unsern Lesern wohlbekannt, verwirft in *BSb.* 21 ff., 46 ff. *Die schriftlichen Arbeiten im lat. Unterricht. Ein Wort zur Verständigung zwischen Schule und Haus* -- den lat. Aufsatz und lat. Kolloquia, die nicht im Dienste der Lektüre auftreten. Er unterscheidet 3 Arten der Arbeiten: 1. Übertragungen ins Lat., a) Extemporale, b) Übersetzungen nach Diktat; 2. sog. freie Arbeiten im Anschlusse an die Lektüre; 3. Übertragung aus dem Lat. ins Deutsche. Das Extemporale herrsche in unteren Klassen fast ausschliefslich, in mittleren zusammen mit dem Exercitium und in den oberen nur noch vereinzelt. Verf. giebt alsdann Anweisung über das Extemporale und seinen Zweck, über das Diktatübersetzen und seinen Nutzen (Periodisierung), sowie den der Verdeutschung. Freie Aufgaben sind in oberen Klassen als Hausaufgaben nach mündlicher Vorbesprechung im Zusammenhang mit der Lektüre (z. B. kleine Bilder aus derselben, keine Aufsätze) zu stellen. Dieser Ersatz für den lat. Aufsatz läuft u. E. also ungefähr auf das hinaus, was H. Schiller, Handbuch 410 vorschreibt.

II. Schulgrammatiken.

Jedes Extrem ist vom Übel. So geht man heutzutage in der einseitigen Betonung des Sprachgebrauchs eines Cäsar und Cicero in der Schulpraxis zu weit. Mit Welzhofer *BG.* 253 f. meinen wir, es brauchen nicht alle Singularitäten dieser Schulschriften in der Grammatik gebucht zu werden, wie das bei Cäsar einmal vorkommende *magni habere* von Stegmann, Lat. Schulgr. [4] § 168. Viel wichtiger als die Kenntnis einer Einzelheit der Formenlehre ist es dem Schüler zu wissen, dafs z. B. von Dichtern und späteren Prosaikern häufig der blofse Ablativ gesetzt wird, wo die klassische Prosa noch der Präpositionen *ab*, *ex*, *de*, *in* bedarf. Jene einseitige Betonung führt also keineswegs immer eine Vereinfachung des Lernstoffes herbei. Mindestens mufs man dem Schüler die Nachbildung der vorliegenden Prosamuster erlauben.

In neuen Auflagen und zum Teil in verändertem Gewande sind erschienen die Schulgrammatiken von C. Stegmann, Ellendt-Seyffert, Goldbacher, Holzweifsig, Putsche-Schottmüller; als neu geboren gesellt sich hinzu die von A. Scheindler.

Beginnen wir mit Stegmann. Die neue 4. Auflage dieser Grammatik, welcher wir bisher nur Brauchbarkeit für das Rgym. zuzuerkennen vermochten, sucht sich dem Bedürfnisse des Gym. durch Aufnahme eines Abschnitts Grammatisch-stilistische Bemerkungen S. 216—223 mehr anzupassen. Aber derselbe ist für das Gym. nicht ausreichend und ebenso dürftig wie das Kapitel von den Präpositionen, ja, fast nichts mehr als eine blofse Beispielsammlung. Vergleicht man die Stegmannsche und die Lattmannsche Grammatik, so macht jene nur zu oft den Eindruck mechanischer Arbeit. Legt man an sie den Mafsstab von Schweizer-Sidlers wissenschaftlich geworbenem Lehrsystem, so zeigen sich Blöfsen und Irrtümer genug. So harren die von uns *Jb.* III B 84 aufgedeckten Fehler noch ihrer Abstellung. Wir könnten dieselben mit Leichtigkeit vermehren, verweisen aber auf Eichlers Bemerkungen in *ZG.* 1890, 130. Die wenigen Verbesserungen gegen die 3. Aufl. sind nicht von Belang. — Freilich wenn man Stegmann mit Ellendt-Seyffert 30. Aufl. vergleicht, wie R. Gaede in einer *Pg.-Abh.* es thut, so gelangt man leicht zu dem Ergebnis wie Verf. selbst, dafs Stegmann vor E.-S. folgende Vorzüge voraus hat: 1. der Stoff ist durchweg übersichtlicher gruppiert, 2. die Fassung der Regeln dem Verständnis des Schülers meistens mehr angepafst, 3. manche Abschnitte sind bei St. richtiger, 4. St. ist kürzer ohne Schaden der Sache, hat meist Beispiele aus Cäsar. Aber den Schlufs Gaedes, nun „den schlankeren und billigeren“ Stegmann einzuführen, darf man sich doch nicht so vorschnell aneignen. Einmal ist es unbillig, die ältere 30. Aufl. von E.-S. mit Stegmanns 3. Aufl. zu vergleichen. Sodann lassen sich beide Werke überhaupt nicht vergleichen, auch nicht ihre neuesten Auflagen (33. bezw. 4. A.). Beide gehören verschiedenen Systemen an.

E.-S. ist trotz aller Umarbeitungen noch mehr oder weniger ein dem Schüler oberer Klassen dienendes Nachschlagebuch geblieben, St. will blofs ein Lernbuch sein; es bietet dem Primaner nichts und reicht noch gerade bis in die Sekunda hinein. In Einem nur scheinen beide Bücher wetteifern zu wollen, in der raschen, sich jagenden Aufeinanderfolge der Auflagen. Lehrern und Schülern ist diese Jagd nach Veränderung, diese obligate Neueinkleidung zur Zeit, wo auch die ersten Lerchen schwirren und die Schlangen sich häuten, keineswegs angenehm, auch die Eltern stehen diesen ewigen Neuanschaffungen mit sehr gemischten Gefühlen gegenüber. Es hat daher sein Misfsliches, E.-S. ab- und Stegmann neu anzuschaffen, denn dann wird die Not der neuen Auflagen erst recht wachsen, und ebenso ist es ein zweischneidiger Rat, mit Eichler *ZG.* 659 vom alten E.-S. eine durchgreifende Umgestaltung zu verlangen, sintemal es dann leicht dahin kommen könnte, dafs er alle Freunde verliert, deren er schon genug eingebüfst hat.

Goldbachers 3. Aufl. seiner *Jb.* I 156 nach Verdienst gerühmten Grammatik ist nur wenig geändert worden, obwohl nach Neue-Wagener Einzelnes dazu geeignet gewesen wäre. Die Ausstattung läfst nun nichts zu wünschen übrig und das Hindernis einer Einführung in Preufsen ist durch Annahme der preufsischen Orthographie beseitigt. Wo man durchaus mit dem Ellendt-Seyffertschen System brechen will, oder wo man vor die Frage einer Einführung einer neuen Grammatik auf deutschen Gymnasien gestellt ist, dort möge man dies anerkannt gute und bewährte Buch nicht übersehen.

Weniger befriedigt uns die 2. Aufl. von Holzweifsigs Schulgrammatik. Wir hatten von derselben mehr erwartet. Sie ist geblieben, was sie vor 5 Jahren in 1. Aufl. war, und viele von der Kritik (vgl. H. Ziemer in *Gm.* 1885, 521 ff., G. v. Kobilinski *ZG.* 1887, 14 ff., Stegmann *NJ.* 1886, Tegge u. a.) beanstandete Sachen fristen hier ihr Dasein weiter. Verf. hätte sich mehr von Ellendt-Seyffert und älteren Mustern emanzipieren — vgl. die elenden allgemeinen Genusregeln — und den neueren grammatischen und sprachwissenschaftlichen Arbeiten von Harre, C. Wagener, Schweizer-Sidler mehr Rücksicht schenken sollen. Dafs er auf sprachwissenschaftlichem Gebiete zu Hause ist, weifs man wohl, aber man merkt es nicht. Einzelne Besserungen sind allerdings vorgenommen, teils Berichtigungen, teils Vereinfachungen des Stoffes zu erkennen, vgl. u. a. § 22. 23, die Anordnung der Verba der 3. Konj. nach stammwüchsigen und zusammengesetzten Perfekta, anderes ist neu hinzugekommen, was man wünschte, so hier und da Musterbeispiele, wie in § 286 (Oratio obl.) und eine nicht üble Wortbildungslehre, so dafs das Buch um 22 Seiten stärker geworden. Aber dennoch fürchten wir, dafs das seinerzeit in 1. Aufl. von uns als ein Fortschritt freudig begrüfste Werk von inzwischen erschienenen Rivalen (selbst von Stegmann) und zwar besonders von der aus demselben Verlage stammenden Bearbeitung der Putsche-Schottmüllerschen Lat. Schulgrammatik (23. Aufl.) durch B. Heil und H. Schmitt überflügelt wird.

In diesem durch Mitwirkung Heufsners zu stande gekommenen Werke ist gründlich mit dem alten System gebrochen, alles verjüngt und neu. Die Verf., Heil, der die Wortlehre, Schmitt, der die Satzlehre bearbeitet hat, haben den lobenswerten Mut gehabt, die bisherige Formgebung völlig zu verlassen. Was sie geschaffen, ist durchaus selbständige, originale Leistung, die gerechte Anerkennung finden wird bei allen denen, welche mit uns der Meinung sind, dafs in den meisten bisherigen Grammatiken der Syntax noch mehr als der Formenlehre ein wahrhaft wissenschaftliches System, wie es einer höheren Schule geziemt, gefehlt hat. An Anregungen dazu hat es zwar nicht gemangelt, vgl. *Jb*. III B 78, aber es hält immer schwer, ganz neue Bahnen zu wandeln. Den Gedanken Hornemanns folgend, gehen die Verf vom Deutschen aus, setzen Deutsch und Latein namentlich in der Syntax in stete Beziehung und steten Vergleich und versuchen von allgemein und rein sprachlichen Grundsätzen aus die Satzlehre neu zu gestalten. Letztere hat nun die Teile: I. Grammatisch-stilistische Vorbemerkungen über Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Redeteile. II. Lehre vom Verbum und seiner Bedeutung für den Satz. III. Lehre vom einfachen Satze. A. Teile (Subjekt, Prädikat, Ergänzungen des Prädikats, Umstandsbestimmungen, Attributive Bestimmungen, Appositionelle Best.). B. Arten des einfachen Satzes. IV. Lehre von der Beiordnung der Satzglieder und Sätze. V. Lehre vom zusammengesetzten Satze. VI. Wort- und Satzstellung. VII. Periodenbau im Deutschen und Lat. -- Der Einwand, der sich hier erheben läfst, es könnten die ein geschlossenes Ganze bildenden syntaktischen Erscheinungen des Lat. durch eine Verquickung von deutscher und lat. Syntax in ihrem innerlichen Zusammenhang gestört werden, ist hinfällig. Im Gegenteil, eine Sprache klärt die Erkenntnis der anderen, und es erwächst der Vorteil, dafs durch diese vergleichende Behandlung der Wort- und Satzlehre ein fester Bestand grammatischer für alte Schulsprachen gültiger Kategorieen gewonnen wird, an welchen sich die Erlernung der übrigen Schulsprachen anlehnen kann, und so ist der Weg zu einer parallelen Behandlung der Grammatik und damit eine wesentliche Vereinfachung angebahnt. Und wenn auch einzelne Partieen aus dem gewohnten Zusammenhang herausgerissen und zweimal behandelt werden müssen, so schadet auch dies nicht, wenn nur wie hier Fürsorge dafür getroffen wird, dafs stetige Verweisungen auf an anderer Stelle in anderen Gruppen Stehendes die Verbindung aufrecht erhalten. Es lassen sich sogar zu Wiederholungen vorzüglich geeignete zusammenfassende kurze Übersichten dadurch herstellen. Bei diesem neuen Aufbau entbehrt diese Grammatik nicht die Vorzüge anderer Vorgänger. Der Sprachgebrauch Ciceros und Cäsars liefert das Material; wie bei Holzweifsig bezeichnet mehrfach variierter Druck die Aufgaben der einzelnen Klassen; deutsche Benennungen sind thunlichst an Stelle fremder getreten; sprachwissenschaftliche Forschung ist in glücklichster Weise verwertet, z. B. die Stammtheorie nach Perthes und Harre streng durchgeführt, die Formenerklärung nicht vernachlässigt; wie bei Scheindler sind sämtliche langen

Vokale bezeichnet; Fehler und Mängel, welche wir in anderen Grammatiken seit Jahr und Tag zu rügen hatten, finden sich hier gar nicht oder nur ganz vereinzelt. Sie hier aufzudecken, fehlt der Raum, nur ist der Rhythmus der Reimregeln nicht überall glatt. Möge das wohlgelungene Werk den verdienten Eingang in die Gymnasien finden!

Auch A. Scheindlers neue *Lat. Schulgrammatik für die österreichischen Gymnasien* bringt eine Menge durchgreifender Neuerungen, doch nicht so radikale in der Satzlehre, wie die vorgenannte. Wenn wir aufser dem pädagogisch-didaktischen stets den wissenschaftlichen Standpunkt und den wissenschaftlichen Wert bei einer Schulgrammatik untersuchen, so mufs das an Curtius- v. Hartels gr. Gramm. angelehnte, nach richtigen methodischen Grundsätzen aufgebaute, in der Auswahl und Anordnung des Stoffes verständige Buch Beifall ernten. Der Stoff ist genügend vereinfacht worden; die Formenlehre hat 86, die Syntax mit Anhang 100 Seiten, letztere hat in der Behandlung der Nebensätze die Schmalz-Deeckesche Methode eingeschlagen und die Satzunterordnung schulmäfsig erklärt. Hier in der Syntax ist jedes Kapitel klar und anschaulich und wissenschaftlich richtig gehalten. Unter den Neuerungen der Formenlehre treten hervor der Fortfall der Reimregeln, die Ansetzung der Wörter auf *o* als Feminina nach Bromigs Vorgang, vgl. *Jb.* II B66, der Ersatz der Supinum-Stammform durch das Part. perf. pass. nach unserem Vorschlage in *WfklPh.* 1886, 594; im übrigen mufs die nach dem Stammprinzip geordnete und die Formenerklärung ausreichend berücksichtigende Formenlehre doch in manchen Einzelheiten geändert und gebessert werden, wie von H. Ziemer in *WfklPh.* 1890, 407 ff., Harre in *ZG.* 659 ff., Schmalz in *BSb.* 114 ff., Wagener in *NphR.* 139 ff., Stolz in *ZöG.* 495 ff. nachgewiesen ist. Der Panegyrikus von Biehl (in *ZöG.* 421 ff.) geht demnach zu weit.

Die *Elementar-Grammatik*[4] von Seyffert-Fries in neuer Auflage ist wenig geändert, vgl. über dies bewährte Buch *Jb.* III. B87. Dasselbe gilt von der 10. Aufl. der *Lat. Formenlehre* von Beck-Haag. In mafsvoller Weise legt sie die Stammtheorie zu Grunde; infolge eines umfangreichen Wortschatzes ist sie nicht kürzer, als die Formenlehren in den Grammatiken von Holzweifsig, Scheindler u. a. Zu erheblichen Bedenken giebt sie keinen Anlafs. Viel gröfserer Kürze befleifsigt sich die *Kurzgefafste lat. Formenlehre* von E. Haupt, wie die Formenlehre von Perthes als Lernbuch gedacht. Alles Seltene, auch ein Verbalverzeichnis fehlt. Wie bei Bromig und Scheindler wurde der Übersichtlichkeit wegen die tabellarische Form möglichst angewandt. Die Genusregeln erscheinen in gereinigter Form zum Teil nach Harre; die Wörter auf *-x* als Feminina hinzustellen, empfiehlt sich, aber warum nicht auch die auf *-o?* Verf. hat ferner das Perf. pass. als Stammform gewählt, aber nicht im Partizip; er schreibt also *laudo*, *laudavi*, *laudatus sum*, *laudare;* bei Intransitiva mufs dann aber diese Stammform wegbleiben. Den Schlufs S. 48—52 bilden die Nominalformen des Verbums mit den dazu gehörigen Konstruk-

tionen in kurzer, brauchbarer Übersicht. Das empfehlenswerte Büchlein reicht für die Bedürfnisse der VI und V aus.

Für diese Klassen ist auch die neue *Lat. Formenlehre* von O. Lutsch vorgesehen. Im Anschlufs an die Lehr- und Lesebücher desselben Verf. gehalten, für VI und V bestimmt (s. S. 34), auf ein verstandesmäfsiges Erfassen der Sprache berechnet, bietet sie dem Schüler eine streng systematische Ordnung nach wissenschaftlichen Grundsätzen. Es ist hierin nicht zu weit gegangen. Wir haben es immer für unrecht und unpädagogisch gehalten, dem Schüler jeden Einblick in das wahre Wesen der Sprache zu verschliefsen und ihn zu zwingen, das grammatische Material sich rein gedächtnismäfsig anzueignen, und auch des Verf. Erfahrung hat gelehrt, dafs bei solcher Behandlung die Sicherheit und Schlagfertigkeit in der Kenntnis der Formen nicht leidet. Man darf zu des Verf. Lehrgebäude das Vertrauen haben, dafs es sich in jeder Beziehung bewährt. Es hat die Fortschritte der pädagogischen Didaktik seit Perthes und Lattmann mit grofsem Geschick praktisch verwertet. Die Reimregeln und die Paradigmen der verschiedenen Flexionsgruppen sind zahlreicher, als man es in neueren „kurzgefafsten“ Formenlehren gewöhnlich findet, auch ist dem Quartaner Stoff zu systematischen Wiederholungen gegeben. Der Imperativus pass. wäre besser weggeblieben und die Supinstamm-Gruppe durch die Passivstamm-Gruppe (*amāt-*) zu ersetzen. Eine Prüfung des Einführung verdienenden Buches wird manche feine und glückliche Neuerung in der Unterrichtstechnik ergeben.

Neue-Wageners *Formenlehre der lat. Sprache*, dieser Born, aus dem jeder gewissenhafte Grammatiker schöpfen mufs, liegt nun bis zur 8. Lieferung des II. Bandes fertig vor; vgl. über sie *Jb.* III B 89. -- Über P. Harres *Hauptregeln der lat. Syntax*, jetzt in 12. verb. Aufl. erschienen, ein Wort des Lobes zu sagen, hiefse Sand an den Strand tragen; sie sind jedermann hinsichtlich der Zuverlässigkeit ihrer Angaben bekannt und wegen ihrer berechtigten Eigentümlichkeiten geschätzt. Was neuerdings in ihnen anders geworden, und das ist nicht viel, stellt Fritzsche in *ZG.* 666 ff. zusammen. Zu ihrer weiten Verbreitung mag auch der umfangreiche, sehr brauchbare Anhang mit den grammatisch-stilistischen Phrasen beigetragen haben. Er ist jetzt entbehrlich, nachdem die ganze Phraseologie unter dem Titel *Lat. Wortkunde im Anschlufs an die Gramm.* von P. Harre in einem besonderen Bändchen herausgegeben worden ist. In dieser wurde der Stoff nach grammatischen Gesichtspunkten gegliedert und innerhalb der sachlich zusammengehörigen Abschnitte nach Klassenpensen abgegrenzt, und zwar für IV bis II. Das Material der Wortkunde ist gegen früher erheblich vermehrt, Nepos' gutem Sprachgebrauche, Cäsar, Ciceros in II gelesenen Schriften entnommen, neben jeder Sprachlehre brauchbar, auf das Notwendigste beschränkt; für IV sind 426, UIII 340, OIII 317, II 522 Phrasen bestimmt, doch vermissen wir *quidem* in Verbindungen wie *ille, is, qui quidem* „ja er“. — Inzwischen ist auch die nun herausgekommene Bearbeitung des *Vokabulariums*

zu der (*Jb.* III. B 85 erwähnten) latein. Schulgrammatik *Hermann u. Weckherlins* von W. Dürr in seiner 7. Aufl. der Umarbeitung jener Grammatik gefolgt. Ziemlich umfangreich giebt es die Vokabeln nach der Folge der Paragraphen der Grammatik.

Dafs man auch in andern Ländern mit der rein sprachlichen Behandlung der Grammatik Ernst macht, zeigt das uns freundlichst eingesandte Buch des Herrn Prof. Dr. Francesco Chiminello in Sondrio mit dem Titel *La sintassi della lingua latina esposta con ordine logico ad uso dei ginnasi* Vol. I. Parte teorica. Das also nach logischen Prinzipien verfafste System seiner Schulsyntax hat ähnlichen Aufbau wie die vorhin besprochene Syntax bei Heil-Schmitt: I. Syntax der einfachen (assolute), II. der zusammengesetzten (relative) Sätze; den Ausgangspunkt bildet hier natürlich immer das Italienische; die Kategorieen des Satzes geben das fundamentum divisionis. So bleibt das logisch Zusammengehörige zusammen. S. 97 z. B. Relazione comparativa fra i concetti finden wir unter a bis q folgende Verbindungen: aeque, idem etc. — ac; non idem, alius — ac; melior — quam; ferocior Romulo; securius quam liberius; pro multitudine angusti fines; magis — quam (minus — ac); vel maior; vir optimus; omnium Atheniensium iustissimus u. ä.; quam maximus; dimidio minor; spe serius, iuxta opinionem, lautius quam ut; talis — qualis cet. Wir empfehlen diesen immerhin lehrreichen und interessanten Versuch der Beachtung unserer auf die Reform der Satzlehre bedachten Gelehrten.

Einige der neueren Grammatiken hatten, dem Zuge der Zeit folgend, nachdem die orthoepischen Bestrebungen in immer breiterem Strome in die Gymnasien eingedrungen waren, die Quantität auch der positionslangen Silben regelmäfsig bezeichnet. Hier machte sich aber der Übelstand geltend, dafs der einzige kanonische Index neben Seelmanns grundlegender, aber für den Gebrauch unbequemer Schrift, nämlich das Hülfsbüchlein von A. Marx seit 1883, wo es zuerst erschien, durch die Forschung vielfach überholt zu veralten drohte. So hatten wir oft Veranlassung, unrichtige Quantitätsangaben, namentlich die Vokallänge vor *ss* in jenen Grammatiken zu berichtigen, ohne dafs später erscheinende Formenverzeichnisse davon Notiz nahmen. Dieser ärgerlichen Arbeit sind wir nun durch die endlich erschienene 2. Aufl. jenes *Hülfsbüchleins für die Aussprache der lat. Vokale in positionslangen Silben* überhoben. Durch das Aufgeben der Lachmannschen Regel sind jetzt Dutzende von Silben, die früher als lang galten, kurz geworden. Im übrigen ist nicht so viel geändert, als man wünschen mufste. Marx ist kein Etymolog; wo er sich auf Etymologie einläfst, strauchelt er oftmals. Die Länge in *iūssi*, *iūssum*, *ūssi*, *cēssi*, *cēssum* ist gegenüber der sonst regelmäfsigen Kürzung des Vokals vor *ss* mindestens ebenso zweifelhaft als die von ihm angegebene Kürze von *vĕxi* (gegenüber *rēxi*, *tēxi*, *dilēxi*, *neglēxi*) und *relĭctum*; dort mufs die Analogie die Kürze, hier die Länge wahrscheinlich machen, ebenso wie anzunehmen ist, dafs alle Inchoativa vor *-sco* den Vokal

dehnen; wenigstens haben wir nach dem Zeugnisse der romanischen Sprachen dies bisher für sicher gehalten und Marx thut wohl daran, keine Ausnahme zu machen. Möchte das unentbehrliche Buch bald eine 3. verbesserte Auflage erleben!

III. Lese- und Übungsbücher.

Für den **Anfangsunterricht** (VI) liegen Neuauflagen von Scheele, Spiefs, Busch-Fries, Geyer-Mewes, neue Lese- und Übungsbücher von Lutsch, V. Müller, Sigismund, Steiner-Scheindler, Oehler-Schubert-Sturmhoefel vor. Man sieht, die Flut neuer Produktion will sich nimmer erschöpfen. Es wurzelt sich immer mehr das Bestreben ein, den Stoff auf das Wesentliche zu beschränken, alles überflüssige Beiwerk zu entfernen, wissenschaftlich geläuterte Einsicht in die Sprachgesetze und damit ein sicheres und lebendiges Wissen zu vermitteln. Wir sahen, diese Tendenz gelangte seit Jahren auch in den Schulgrammatiken, mit denen die Übungsbücher die engste Beziehnung pflegen müssen, zu immer weiterer Verbreitung.

Über die neuen Auflagen können wir kurz sein.. Es sind ja altbekannte und meist altbewährte Bücher, deren Brauchbarkeit durch manche Änderung noch erhöht ist. Nur das *Übungsbuch* von F. Spiefs, dessen 60. Auflage vor uns liegt, scheint ganz unverändert zu sein: 84 Seiten lang lauter lat. und deutsche Einzelsätze, erst am Schlusse 7 Seiten kleine Erzählungen, Fabeln und Gespräche. — W. Scheeles *Vorschule zu den lat. Klassikern I* dagegen, in 21. neu bearbeiteter Aufl. von C. Meifsner besorgt, hat mehr in der Formenlehre als in den auf sie folgenden Lesestücken eine wesentliche Umarbeitung nach den Forderungen der neueren Wissenschaft, nach dem Vorgange von Perthes, Harre und nach Meifsners eigner, kurzgefafster lat. Schulgrammatik erfahren. Schonend hat Verf. Veraltetes beseitigt; die Formenlehre zeichnet sich immer noch durch Kürze (73 S.) und gedrängte Regelfassung aus. Unklassisches ist trotzdem noch hier und da stehen geblieben, daneben einzelnes nicht mehr Zeitgemäfse, wie S. 2 oben. Auch hier erscheinen Gespräche, Erzählungen und Fabeln erst nach 70 Seiten Einzelsätzen auf 10 Seiten. Meifsner hätte hier noch leichtere Stücke dieser Art hinzufügen sollen, damit zusammenhängende Lektüre zeitiger möglich wurde. — Dies geschieht in dem Übungsbuche von Busch-Fries 5. verb. Aufl., obgleich auch hier die ersten Fabeln erst auf S. 37 begegnen. Doch sind nun die Einzelsätze innerhalb jedes Stückes durchgehends nach dem Inhalt besser gruppiert worden, damit der Schüler beim Übersetzen sich in einigermafsen geschlossenen Vorstellungskreisen bewegt und die mythologischen und geschichtlichen Thatsachen leichter sich merkt. Zu dem Zwecke ist

auch das Verzeichnis der Eigennamen am Schlusse vervollständigt. Da das Büchlein gegen die 4. Aufl. um einige Seiten kürzer geworden ist, so hätten die Fabeln sich wohl noch vermehren lassen oder einige Gespräche gegeben werden sollen, deren Anziehungskraft auf den Sextaner erfahrungsgemäfs eine grofse ist. Für die Güte der formellen Einrichtung, Auswahl und Anordnungen des Stoffes bürgt der Name eines Fries. — Das gleiche Lob verdient der Inhalt und die Form der in *Jb.* II B 89 geschilderten, aber auch sonst genugsam bekannten Geyer-Mewesschen *Lat. Übungsstücke für VI* und des *Übungsbuches zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lat.* für VI und V. Ersteres hat die 12. verb., letzteres die 3. wesentlich vermehrte Aufl. erhalten. Jenes enthält nur lateinische Übungsstücke, aber schon auf S. 6 das erste zusammenhängende; dieses hat eine neue Gestalt bekommen, entsprechend der Neuordnung der sog. unregelmäfsigen Verba nach dem Perfektstamme bei Ellendt-Seyffert und infolge des (allerdings nicht von uns) mehrfach ausgesprochenen Wunsches nach Vermehrung des Stoffes. Dies Buch ist so eingerichtet, dafs es in jeder Anstalt gebraucht werden kann neben anderen lat. Lehrbüchern. Für die zweckmäfsige Methode mag der eine Umstand sprechen, dafs der Acc. c. inf. im Quintapensum schon früh eingeübt wird. — Die 35. Aufl. des *Lat. Lesebuchs* von Gedike-Hoffmann und die 9. von Hennings *Elementarbuch* haben uns nicht vorgelegen.

Wir gehen zu den neu aufgetauchten Erscheinungen über. O. Lutsch hat sein *Lat. Lehr- und Lesebuch* nebst *Vokabularium* dazu, letzteres von W. Sternkopf, in ähnlicher Weise wie sein in *Jb.* III B 94 f. besprochenes und nach den dort angegebenen methodischen Grundsätzen gearbeitetes Quintanerbuch mit einem *Begleitschreiben* versehen, welches die Vorrede vertritt und die ganze Anlage des Werkes motiviert. Da wir nicht blofs im vorjährigen Bericht, sondern auch hier S. 31 die Methode unseres Verf., welche im wesentlichen eine Verbesserung der Perthesschen ist, bereits zur Genüge gekennzeichnet haben, so genügt es, kurz auf den Inhalt des Sextanerteiles einzugehen. Er beginnt mit leidlich zusammenhängenden kleinen Stückchen; um aber durch den Inhalt zu fesseln und zu erziehen und den begehrenden Geistern und Herzen der Kleinen passende und eindrucksvolle Nahrung darzureichen, ist der Stoff weiterhin aus verschiedenen Gebieten genommen: die Herkulessage etwa 30 Stücke, Sitten, Gebräuche und Kämpfe der alten Germanen desgleichen; daneben äsopische Fabeln, Scenen aus dem deutsch-französischen Kriege, Bilder aus dem Familien- und Schülerleben u. s. w. Gleichen Inhalts sind die 30 angeschlossenen deutschen Übungsstücke. Man ersieht hieraus den Einflufs von Meurers Pauli sextani liber und Lattmanns Vorbilde. Kurz, das früher gefällte günstige Urteil kann für diesen Teil nur wiederholt werden: Lutsch' Unterrichtswerk hat eine Zukunft. — Auch V. Müllers *Übungsbuch für den Unt. im Lat.* I ist aus *Jb.* III B 92, wo der Entwurf dazu angezeigt wurde, bekannt. Gleich von Anfang an geschlossene Einheiten, die das Interesse fesseln, und Stoffe aus dem Erfahrungskreise

oder der in VI behandelten Geschichte, nicht blofs aus der alten, sondern auch aus der älteren vaterländischen bis zu Otto dem Grofsen. Um der nationalen Aufgabe der Schule, welche neuerdings mit Recht betont wird, gerecht zu werden, führt Verf. aber auch das Leben und die Thaten des glorreichen Kaisers Wilhelm vor. Es steckt offenbar viel Mühe und Arbeit in diesen kunstvoll geformten Stücken, die doch zugleich den grammatischen Stoff in methodischer Folge zur Anschauung und Einübung bringen sollen. Wie bei Lutsch wechselt erzählende, Brief- und Dialogform zweckmäfsig ab, nur sind bei Müller die Gespräche und die deutschen Stücke bevorzugt und zahlreicher, stets ansprechend und anregend gehalten; die lobenswerte Gewohnheit, die neuen grammatischen Erscheinungen mit Überschriften und Musterbeispielen zu versehen, ist von beiden gleichmäfsig gepflegt. Die Vokabeln am Schlusse sind nach grammatischen Gesichtspunkten sowohl bei Sternkopf wie bei Müller geordnet. Wir glauben, dafs ein Versuch mit Müllers Übungsbuch, in welchem wir nur die Stücke etwas kürzer gewünscht hätten, in Bezug auf die Aneignung des lat. Pensums der Sexta befriedigend ausfallen wird, aus erziehlichen Gründen wegen der Konzentration mit dem gleichzeitigen Geschichtsunterricht sich aber ganz besonders empfiehlt.

Fr. Sigismund, *Lat. Lesebuch für VI* ist für uns unannehmbar. Nicht wegen seines Inhalts, denn dieser ist zweckmäfsig fast von Anfang an aus der Sagengeschichte und dem Leben der Römer und der Odyssee gewonnen, aber wegen der angewandten Form der Erzählung, die recht stillos ist, ja, wie des Verf. Selbstbekenntnis im Vorwort lautet, „kein mustergültiges Deutsch und kein klassisches Latein bieten konnte“ und „öfters vom ciceronianischen Sprachgebrauche abweichen mufste“. Nun, wer dieses wagt und über die einfachsten Sätze pädagogischer Erfahrungswissenschaft mit solcher Verachtung sich hinwegsetzt, der darf sich nicht beklagen, wenn vor seinem Buche eine Warnungstafel errichtet wird. Dass dieses durchaus nicht existenzberechtigte Werk, zumal wo Überflufs an guten Büchern für den Anfangsunterricht vorhanden, im Teubnerschen Verlage erscheinen konnte, darüber mufs man sich billig wundern. — Nicht viel günstiger darf das Urteil über das im gleichen Verlage erschienene *Übungsbuch* von W. Oehler, G. Schubert, K. Sturmhoefel I ausfallen. Hier wird zwar dem deutschen Ausdrucke gröfsere Sorgfalt gewidmet. In der zweiten Hälfte begegnen auch historische, sagengeschichtliche ganze Stücke und Fabeln, der Wortschatz ist nach richtigem Mafsstabe gewählt. Aber die Vielheit der Verfasser spiegelt sich in der Vielheit des Inhalts der völlig zusammenhangs- und nur zu oft inhaltslosen und banalen Einzelsätze, welche den Hauptübungsstoff bilden. Schon im § 1 wohnen die Adler, Tiere, Landleute, die Schuld, Afrika, Asien, Attica, Sulla (dreimal), die Perser u. a. friedlich bei einander, in § 2 gesellt sich schon Catilina, Diana, Iphigenia, Gallien hinzu, alles Namen, die dem Sextaner völlig fremd sind. Ein Fortschritt ist also auch in dieser Triumviratsleistung nicht zu erkennen.

Besser stellt sich J. Steiner und A. Scheindlers *Lat. Lese- und Übungsbuch*, im Anschlusse an Scheindlers oben erwähnte Grammatik gehalten, dar. Hier haben sich die Verf. wenigstens um die theoretische Behandlung des lat. Unterrichts und die einschlägige Litteratur eifrig bekümmert; in dieser Hinsicht enthält auch das Vorwort einen für den Lehrer der Sexta lehrreichen Kommentar der österreichischen Instruktionen. Vorbilder für die Formgebung waren Perthes und Meurer; namentlich sind nur Sätze mit verwandtem Inhalt vereinigt neben Fabeln und kleinen Erzählungen. Aber die Kunst, den Inhalt und den Stil angemessen zu gestalten, ist häufig nicht gelungen. Die Verf. arbeiten mit oft zu entlegenem Vokabelschatze wie flexuosus, desidiosus, murmuro „ich murmle“ (!); Stücke wie No. LXVI „Die Augen“ sind schon wegen des darin vorkommenden Wortmaterials für VI unbrauchbar. Die typographische Ausstattung ist ebenso wie die Einrichtung des Vokabulars zu loben. Einige Sprichwörter und Sentenzen, sowie eine ganz kurze Elementar-Synonymik sind erspriefslich. Ist also der erste Entwurf auch nicht ganz gelungen, so ist er doch lebensfähig vgl. *WfklPh.* 1890, 464.

Für Quinta sorgen die neuen Auflagen der Übungsbücher von Busch-Fries, Beck-Haag, Wesener und das neue Elementarbuch von Bleske-Müller.

Die lat. Sätze sind bei Busch-Fries [4] in der ersten Hälfte etwas vereinfacht, einige deutsche gestrichen worden. Über die weitere Einrichtung s. *Jb.* III B 95. -- Von Beck-Haags *Lat. Übungsbuch für Gym. und Rgym. mit besonderer Berücksichtigung der Rgym.* ist uns die 5. allerdings schon 1886 erschienene Auflage eingesendet. Für eine neue Auflage sind mehr zusammenhängende Stücke anzuraten; die hier vorhandenen wenigen meist aus der griech. Sagengeschichte dienen nur zur Wiederholung. Auch bei P. Wesener, *Lat. Elementarbuch* II [3] erscheinen solche Stücke, die ein Ganzes bilden, zu spät; sie sollten besser den Schlufs jedes einzelnen grammatischen Abschnittes bilden. Neu ist die Trennung des für die Quinta bestimmten Teiles, der vordem mit dem Quartanerbuche vereinigt war; aufserdem sind die Übungsbeispiele über die Verba im Anschlufs an die lat. Grammatik von Harre, „die an Wissenschaftlichkeit, Zuverlässigkeit und zweckmäfsiger Einrichtung für den Schulgebrauch“ unübertroffen dasteht, nach der Perfektbildung geordnet. Diese Änderung war durchaus berechtigt, nötig ist aber auch eine Kürzung der geschichtlichen Erzählungen S. 113 ff., sowie eine entsprechende Verminderung nichtssagender Einzelsätze. Im übrigen ist das Buch brauchbar und methodisch ohne Tadel.

H. Müllers Bearbeitung von F. Bleskes *Elementarbuch der lat. Sprache* (Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium) II für Quinta ist eine methodische Fortsetzung des Müller-Bleskeschen Elementarbuchs, aus welchem der Kursus für V herausgearbeitet und zu einem selbständigen Bande vervollständigt wurde. Nach Lage der Verhältnisse ist der Bearbeiter mit Glück und Geschick verfahren. Bedenken erheben sich gegen

den Stoff und seine Anordnung. Im Interesse einer im Unterricht durchaus anzustrebenden Konzentration wäre zu wünschen, dafs der Inhalt der Stücke weniger aus der Geschichte der Römer und Griechen, als aus der Sage entlehnt wird, wobei doch der Wortschatz dem Nepos und Cäsar entnehmbar war. Hier ist zu viel aus Cäsar selbst geboten; dienlicher waren einige Fabeln und Gespräche. Die Einzelsätze waren mehr in Zusammenhang zu bringen. Die unregelmäfsigen Verba mufsten nach der Perfektbildung geordnet sein. Die Besonderheiten in der Dekl. und im Genus sind zu sehr verzettelt, und, was sehr störend, wichtige Abschnitte des Pensums, wie Acc. c. inf. und Abl. abs., gelangen zu spät zur Einübung; nimmt man sie vorweg, so sind die Übungsstücke wieder zu schwer. Anstofs erregen die Pluralformen ei, eis; hortatu*m* sum; hortat*a* sumus; Bosporo Thraci*co*; Cannas, vicum (statt in vicum), häufige Stellen wie vinctus *est* et in vincula coniectus est (42), egressi *sunt* et — congressi sunt (59) necata *sunt* — abducta sunt (101), auch der deutsche Ausdruck ist vielfach inkorrekt, so auf S. 43—45, 56. 20; S. 33 kommandieren, 71 Terrain (st. Gelände). Druckfehler S. 4 coporis, 144 exsili*n*m, 142 Mytil*i*näer, 131 Demothenes. Wird all dies und mancher stilistische Anstofs beseitigt, so ist das Buch als durchaus tauglich zu empfehlen.

An dieser Stelle sei der neuen 20. verb. Aufl. von F. Wiggerts *Vocabula lat. linguae primitiva* (Handbüchlein der lat. *Stammwörter*) gedacht. A. Fleckeisen hat nun zu allen Derivaten die Bedeutung hinzugefügt. Um das Büchlein aber noch brauchbarer zu machen, würden wir raten, an Stelle vieler unbrauchbaren Vokabeln aus entlegenen Schriftstellern wie acerra, adeps, agaso, actutum, alapa, amita u. a., welche für die oberen Kurse bestimmt sind, lieber das phraseologische Element zu berücksichtigen.

Die Quarta allein bedenken eine neue Auflage von Wesener, die neuen Bücher von Geyer-Mewes, Netzker-Rademann, Holzweifsig und mehrere Zusammenstellungen von Nepossätzen; einzelne derselben gehen über diese Klasse hinaus und sind für die mittleren Klassen bestimmt, wie die Neuauflagen der Übungsbücher von Warschauer und Holzer.

Weseners *Lat. Elementarbuch* III, wie wir sahen, jetzt vom Teile für V abgetrennt, bietet in 3. verb. und vermehrter Aufl. erfreulicherweise nur zusammenhängenden deutschen Übersetzungsstoff: 1. zur Wiederholung der unregelm. Verba, 2. über Kongruenz und Kasuslehre, 3. Anhang über die Dafs-Sätze. Alle Erzählungen sind gut gewählt, das Deutsch darin den Umständen nach gut lesbar.

Dem I. für die VI und V bestimmten Teile ihres *Übungsbuches zum Übersetzen ins Lat.* haben Geyer und Mewes nun den II. Teil für IV hinzugefügt. Einzelsätze, deren die Verf. nicht glaubten entraten zu können, wechseln mit zusammenhängenden, mehr zur Wiederholung bestimmten Stücken. Dafs jene entbehrlich sind, hat Wesener gezeigt;

diese schliefsen sich passend an Nepos an. Zur Überleitung vom Quintanerpensum eröffnen Partizipialkonstruktionen den Reigen; es folgen Coniugatio periphrastica, ut, ne, quin, Pron. refl., Infinitiv, abhängige Fragesätze, Acc., Dat., Gen., Abl., Ortsbestimmungen und Präpositionen; alle Abschnitte beginnen mit kurzen Regeln nach Ellendt-Seyffert. Auch hier befriedigt wie bei Wesener der deutsche Ausdruck; Winke zur echt lat. Periodenbildung sind gegeben. Hiermit haben die Verf. in die Kette ihrer anerkannt bewährten Übungsbücher ein neues brauchbares Glied eingefügt.

Dagegen erregt das neue *Deutsch-lat. Übungsbuch f. IV* im Anschlufs an die Lektüre des Nepos von Netzker und Rademann durch seine Dickleibigkeit Bedenken. Die vorhin genannten Wesener und Geyer-Mewes kommen mit 76 bezw. 67 Seiten Übungsstoff aus; unsere Verf. füllen 180 S.! Dieser allzu üppige Strom mufs eingedämmt werden; vieles gehört in die Tertia, manches ist überflüssig. Anerkennenswert ist indes Plan und Einrichtung, die im wesentlichen der Weise von Geyer-Mewes entsprechen und analog den Weisungen von Rothfuchs eine heilsame Konzentration durch gegenseitiges lexikalisches und grammatisches Ineinandergreifen des Herübersetzungs- und Hinübersetzungsstoffes zu erzielen suchen. Praktisch ist bei Geyer-Mewes die Anordnung, welche dem Bedürfnis des Schülers — schnelle Einführung in die Modussyntax — entgegenkommt; nur die Consecutio temporum durfte nicht vergessen werden, die dort den abhängigen Fragesätzen folgt. Praktisch ist ferner die Angabe der Paragraphen von acht der gebräuchlichsten Grammatiken, weil die grammatischen Regeln an der Spitze jedes Abschnittes kurz und übersichtlich erläutert und an lat. Beispielen veranschaulicht worden sind. Allein läfst sich die Fassung dieser Regeln mit denen der acht Grammatiken in Einklang bringen?

Aber unter allen neueren Übungsbüchern für IV gebührt der Preis dem *Übungsbuch für den Unt. im Lat.* (Kursus der IV) von Fr. Holzweifsig; es ist das praktischte von allen. *Jb.* II B 90 konnten wir von den voraufgehenden Kursen des Verf. Ähnliches rühmen. Nirgends ist die Konzentration mit der Klassenlektüre eine so straffe als hier, wo die vitae des Milt., Them., Arist., Paus., Cim., Alc., Thras., Ages., Epam. zu einer Geschichte des griech. Volkes von 500—362 verarbeitet sind. An Milt. kommen die wichtigsten syntaktischen Grundbegriffe und Wiederholung der in früheren Kursen behandelten syntaktischen Regeln, auch die Nominalia des Verbs und die Dafs-Sätze zur Anwendung, an Them. Subjekt, Prädikat, Acc., Dat. u. s. w.; jeder Lektion sind lat. Musterbeispiele in gröfserer Zahl meist aus Nepos mit Quellenangabe voraus- und sub linea die entsprechenden Regeln aus der lat. Grammatik des Verf. nachgeschickt. Trotzdem ist das Buch neben jeder Grammatik benutzbar. Eine umfangreiche Zusammenstellung von Phrasen und Wörtern sowohl zu dem lat. als dem deutschen Teile enthält zugleich eine Präparation, die wichtigsten Synonyma, die der Quartaner braucht, in Sperrdruck und noch die wichtigsten stilistischen Bemerkungen, diese sub linea.

Der Ausdruck ist durchweg passend gewählt. Durch die so konzentrierte Arbeit, welche den lat. Unterricht zugleich vertieft und erleichtert, hat, Verf. u. E. das denkbar Vollkommenste in methodischer Hinsicht geschaffen. Nur der Druck ist zu eng.

Überhaupt wird die Forderung jetzt wohl allgemein anerkannt, dafs Grammatik und Lektüre Hand in Hand gehen und sich gegenseitig ergänzen sollen. Nepossätze zur Einübung der Syntax, zumal der Kasussyntax sind daher willkommen. Der Zufall hat es aber so gefügt, dafs mit einem Male uns gleich fünf Büchlein dieses Inhalts beschert werden. Das ist des Guten etwas viel. Die Verf. sind Böhme, Bähnisch, Brand, Köhler und Eymer. Köhlers Büchlein findet bereits *Jb*. III B 101 Erwähnung. Gleich ihm beschränkt E. Brand sich auf die Kasuslehre, anscheinend dem Muster von Fügners Cäsarsätzen nachstrebend. Aufser jener Syntax belegt W. Böhme noch den Acc. c. inf., Partizip und Abl. abs. mit Neposbeispielen; er bietet eine nach Ellendt-Seyffert geordnete Auswahl, die sorgsam und geschickt getroffen ist. A. Bähnisch geht einen Schritt weiter: er giebt sämtliche Sätze des Nepos in vollständiger oder verkürzter Form und zwar für alle Teile der Syntax nach den Regeln der Grammatik geordnet; ausführliche lehrreiche Anweisung zum Gebrauch der Sammlung im Vorwort; der Umfang seines Buches ist noch einmal so stark als der des Böhmeschen. Wiederum noch einen Schritt weiter geht W. Eymer, der nicht blofs aus Nepos und Curtius Rufus Übungssätze zur Einübung der Kasuslehre im Anschlusse an Scheindlers Grammatik aufführt, sondern auch Cäsar, Livius, Cicero, Sallust zur Ergänzung heranzieht. Auch seine Sätze sind oft zu einer zweckmäfsigeren Form abgeändert.

Man wird ein Bedürfnis solcher Sammlungen trotzdem bestreiten. Die Sätze sollen zur Veranschaulichung des Gesetzes dienen. Werden sie nun, was das Richtige, nach induktiver Methode zur Ableitung der Regel benutzt, so findet man passendes Material bereits in den meisten Schulgrammatiken. Im anderen Falle läfst sich der Zweck, Einprägung der Regel, durch Hinübersetzen ins Lat. wirksam erreichen. Somit wäre die Ausnutzung der Sammlungen in die Hand des Grammatikers und Lehrers gelegt.

H. O. Simons *Aufgaben zum Übersetzen in das Lat.* für VI—IV [10], der neuen Bearbeitung Gedikes entsprechend geändert, und Segebade, *Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für IV* haben uns nicht vorgelegen, ebensowenig Berger-Schmuhls *Anleitung zum Übersetzen ins Lat.* [5], H. Jacob, *Materialien zur Einübung der lat. Syntax* II. *Pg. Münnerstadt*.

Die mittleren Klassen berücksichtigt Warschauer-Dietrichs *Übungsbuch* II in 5. Aufl. nebst *Wörterverzeichnis* in besonderem Bändchen; die Änderungen halten hier mit denen in Ellendt-Seyfferts neuesten Auflagen gleichen Schritt. Die Einrichtung des an vielen Orten eingeführten Buches darf als bekannt vorausgesetzt werden, vgl. *Jb*. II. B 94. Der *Jb*. III B 97 erwähnten 1. Abteilung von K. Holzers *Übungsstücken* ist nun die

2. Abt. in 10. verb. Aufl. gefolgt, von der 9. Aufl. nicht erheblich abweichend. — E. Wezels *Übungsbuch* „Cäsars gallischer Krieg“ hat sich jetzt um den 3. Teil (Buch 7) vermehrt. Der 2. Teil ist *Jb.* I 161 eingehend gewürdigt worden; der neue 3. für OIII bestimmte ist analog gehalten, bietet also viel interessanten, auch für den Klassenlehrer pädagogisch verwertbaren Inhalt vielseitigster Art, so dafs er als Quelle eines tieferen Verständnisses des Cäsar dienen kann. Unser früheres Urteil bestätigt sich hier von neuem. — Man vergleiche noch die Abhandlung im *Pg. Bielefeld* von J. Hollenberg, *Über Übungsbücher zum Übersetzen in das Lat. für III.*

Die *Materialien zur Repetition der lat. Gramm.* von H. Menge sind jetzt in 2. verb. Aufl. im genauen Anschlufs an die Grammatiken des Verf. selbst und von Ellendt-Seyffert zusammengestellt, während sie früher die letztere ausschliefslich in der Anordnung berücksichtigten. Das Vorwort berichtigt einige Angaben der Mengeschen Gramm. Sowohl der erste deutsche, wie der zweite lat. Teil enthalten nicht mehr als 13—16 zusammenhängende Aufgaben neben je 93 Seiten Einzelsätzen. Wäre nicht Repetition der Zweck des starken Bandes, so müfste die Überfülle von Einzelsätzen Bedenken erregen.

Lehrer der Sekunda seien aufmerksam gemacht auf Seylers *Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. für II.* im *Pg. Breslau Joh. Gym.*, 50 nicht im engen Anschlufs an die Klassenlektüre verfafste Stoffe für Exercitia oder Extemporalia, Lehrer der OII und I auf O. Drenckhahns *Aufg. zu lat. Stilübungen*, E. Rosenbergs *Aufg. zum Übersetzen ins Lat. im Anschlufs an die Klassenlektüre.* II. Heft für I im Anschlufs inhaltlich an die Gedichte des Horaz, sprachlich an Reden und Briefe des Cicero sowie an Livius; ferner gehören in diesen Kreis E. R. Gasts *Vorlagen zu lat. Extemporalien in I* im *Pg. Zerbst* und E. Müllers *Aufg. zu lat. Stilübungen* im Anschlufs an Cic. 1. und 2. phil. Rede.

Drenckhahns Aufgaben für OII und UI beziehen sich 1. auf Ciceros Rede de imp. Cn. Pomp. (36 Stücke), 2. auf die Verschwörung des Catilina nach Cic. und Sallust (34 St.), 3. auf Ciceros Leben (12 St.) und sollen die stilistischen Hülfsbücher des Verf. durch praktische Beispiele stützen und nutzbar machen. Auffällig ist eine allzu grofse Länge der Perioden. — Von Rosenbergs Buche gilt dasselbe, was von Wezels oben gesagt wurde: von wahrhaft idealer Höhe beschauen sie die Oden, Satiren und Episteln des Horaz, geben die interessantesten Aufschlüsse über den Dichter und seine Dichtung, behandeln auch von S. 71 ab die horazischen Realien und dienen so zu allseitiger Vertiefung und Belebung des Unterrichts. Dafs sich der Stoff ausschliefslich um Horaz dreht, mag manchem mifsfallen, die sprachliche Form und Einkleidung der Gedanken unter Zugrundelegung der verschiedensten Schriften Ciceros und Livius XXI (im gleichzeitigen Anschlufs an Ellendt-Seyffert in grammatischer, Tegges Schulsynonymik in synonymischer und Bouterweks, Drenckhahns, Nägelsbachs, Hempels, Capelles, Schmalz' Schriften in stilistischer Hinsicht) ver-

dienen wie der Bienenfleifs des umsichtigen und gelehrten Verf. das höchste Lob. — Gasts Vorlagen, 39 an Zahl, verschmähen die Variationen, welche ja sicher nicht „das einzig Wahre“ sind, sind aber trotzdem leicht in der Form und im Ausdruck meist ansprechend gehalten. — Die 20 Stücke bei E. Müller sind länger, gleichfalls nicht zu schwer und daher manchem als Muster willkommen.

Zum Schlusse dieses Abschnitts sei noch eines erheiternden kleinen Büchleins von G. Capellanus, Dr. phil., gedacht, welches den Titel trägt *Sprechen Sie lateinisch? Moderne Konversation in lat. Sprache.* Es gehört zu der im Verlage von C. A. Koch in Leipzig erschienenen Serie von modernen Sprachführern und ist ein Seitenstück zu E. Joannides *Sprechen Sie attisch?* Wer nach Capellanus' Dialogen in den verschiedensten Lebenslagen sich lateinisch aussprechen will, sei es bei der Morgentoilette oder beim Diner, beim Kegelschieben oder Billardspiel, in der Konversation mit seinem Lehrer oder beim Abiturientenkommers, aber auch bei ernsteren Anlässen, wie Heirat und Liebeserklärung, dem wird hier mit ganz niedlich gedrechselten Redensarten gedient, in denen klassischer succus und sanguis rollt. Aber unser poeta, scheint es, wollte mehr delectare als prodesse. Einem Schüler oberer Klassen wird das Büchlein viel Spafs, keinen Schaden bereiten.

IV. Lektüre.[1]

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.)

Der Prof. J. Rosenthal in Erlangen bestreitet *PA.* 225ff. die Richtigkeit des Vaihinger'schen Satzes, dafs die Erziehungsgeschichte des einzelnen menschlichen Individuums den kulturhistorischen Stufen der ganzen Menschheit parallel gehen müsse — vgl. dazu Hornemann in *ZG.* 438ff. — und verlangt, dem lat. Unterricht ein gutes, unter Benutzung der alten Schriftsteller zusammengestelltes Lehr- und Lesebuch zu Grunde zu legen, welches Geschichte — auch die Kulturgeschichte — der alten Welt behandelt und zusammen mit der mündlichen Erklärung des Lehrers eine wirkliche Kenntnis des Altertums vermittelt; neben ihm auf höheren Stufen einzelne Reden des Cicero, Tac. Germania und andere Schriften kursorisch zu lesen. Daneben zur Ergänzung kleine Abbildersammlungen wie etwa Seemanns kulturhistorische Bilderbogen, das sei besser, als immer wieder neue Emendationen und Editionen zu Tage zu fördern. So werde auch der Geschichtsunterricht entlastet.

---

[1]) Um Mifsverständnissen vorzubeugen, verweist Ref. auf seine die Schulausgaben betreffenden Prinzipien in *Jb.* III B100, sowie in früheren *Jbb.*

Überschaut man die jährlich wachsende Flut der Schulausgaben der alten Autoren, so könnte man geneigt sein, jenem Manne recht zu geben. Der Übereifer unserer gelehrten Philologen und die ehrgeizige Konkurrenz der Verleger erzeugt namentlich in Deutschland und England einen Überflufs an Ausgaben, der ähnlich wie die Überproduktion auf gewerblichem Gebiete auch seine Schattenseiten und Nachteile hat. Andererseits könnte die in so vieler Beziehung auch heilsame Bethätigung wissenschaftlichen Eifers und Strebens wohl einmal einen Versuch nach der von Rosenthal angedeuteten Richtung hin wagen. Der erziehende Unterricht könnte sich eine solche kulturgeschichtlich-geschichtliche lat. Chrestomathie auf den Stufen bis Untersekunda einschliefslich wohl gefallen lassen.

I. Prosaiker.

Cornelius Nepos. Wiederum einmal wird die Eigenschaft des Nepos als Schulschriftsteller — eine tausendfach erörterte Frage — von dem einen verteidigt, von dem andern bestritten. Holly, *Die Neposlektüre in IV. Gm.* 585ff. erklärt sich aus allen Gründen für dieselbe. Sie sei wohlgeeignet zur Einführung in die zusammenhängende Lektüre und eine Übersetzungsfähigkeit zu einer allmählich fortschreitenden Entwickelung zu bringen. Zweitens sei sie auch inhaltlich geeignet zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts. Es empfehle sich für das erste Semester die Reihenfolge Arist., Them., Milt., Alc., Lys., fürs zweite Epam., Pelop., Ages., Ham., Hann. Drittens eigne sie sich auch für Erziehung und Herzensbildung, und schliefslich entspreche auch der Stil dem Bedürfnisse des Quartaners. Holly hat recht. Zum mindesten übertrieben sind dagegen die Angriffe Pietzkers, *Über den Wert des Cornelius Nepos als Schulschriftsteller* in *PA*. Nepos sei wohl interessant, aber die Darstellung des Stoffes bei ihm ungeeignet, teils durch langweilige eingestreute Auseinandersetzungen statt lebendiger Entwickelung der Handlung, teils durch seine Ausdrucksweise (Periodenbau, Satzungetüme) und logische Unbegreiflichkeiten. Als Schulschriftsteller sei er auszumerzen. Stellt man die Parteien Pietzker contra Holly gegenüber, so wird die Entscheidung lauten: man mufs mit Nepos nicht so streng ins Gericht gehen. Er ist kein Musterschriftsteller in jeder Beziehung — aber welcher andre Autor wäre es? — doch bei seiner naiven Einfachheit und Gemütlichkeit wohl für den anspruchs- und harmlosen Geist und Sinn des elfjährigen Knaben verwendbar, ja von eigentümlichem Reize.

Ausgaben: Aus dem auf feinste typographische Ausstattung bedachten Herderschen Verlage zu Freiburg i. B. die 3. neu durchgesehene Schulausgabe von Mich. Gitlbauer, enthaltend einen mehrfach, bisweilen prinziplos, geänderten Text und ein etwa 30 (12⁰) Seiten starkes Wörterverzeichnis, in welchem als bekannt vorausgesetzte Wörter fehlen. Ein mittleres Mafs ist hier aber schwer zu treffen, und so wird einer dies,

der andre jenes vermissen. Trotzdem ist die hübsche Ausgabe brauchbar. — R. Bitschofskys neue Ausgabe ist eine Auswahl der vitae: es fehlen Lys., Alc., Dat., Phoc., Timol., Ham., De reg. gemäfs den öst. Instruktionen. Mancher hätte statt des Dion lieber Phocion, Timoleon und Hamilcar gesehen. Der Text ist mehrfach geändert: so steht Paus. IV, 1 amore vero. Voraufgeht eine deutsche kurze Einleitung über Leben und Schriften des Autors; ein Kärtchen der Länder um das ägäische Meer ist beigefügt. Auch hier hat der Verleger Gerold in Wien für gute Ausstattung gesorgt. — In 8. verb. Aufl. erschien die Lattmannsche Ausgabe *Cornelii Nepotis liber* . . . in usum schol. dispositus et emendatus ex Justino, Cicerone, Frontino aliisque script. Rom. suppletus et Curtii Rufi hist. Alexandri Magni in breviorem narrationem coactae (Des lat. Lesebuchs von Lattmann 2. Teil). Hier ist der Text verbessert und gekürzt; getilgt sind: die Einleitung zum 2. Perserkriege, Perikles, Xenophon, Origo regni Maced., De origine .. Carthaginiensium; hinzugefügt gleich zu Anfang Lycurgus, Solon, Pisistratus, diese aus dem 1. Teile des Lesebuchs und gröfstenteils aus Cicero entnommen. Den Schlufs dieses ziemlich vollständigen Abrisses der griech., maced., sicil. und karthag. Geschichte bilden 16 Fabeln des Phädrus, ein Dialog Filius perditus, ein lat. deutsches Lexikon und lat. Geschichtstabellen vom Jahre 1184 über die im Buche geschilderte Zeit bis 9 n. Chr. hinausgehend, endlich gute Karten von Italien und Syrakus, Griechenland und Athen, Alexanders Feldzug und Böotien. Dieses so erweiterte Lesebuch ist für jede Quarta verwendbar, wo man gegen die Lektüre des Nepos Bedenken trägt. Dafs es praktisch und auch in formeller Beziehung zweckentsprechend, dafür bürgt der Name Lattmanns. Im Interesse einer gedeihlichen Konzentration des lat. und geschichtlichen Unterrichts ist es ganz besonders zu empfehlen. Neuerem Verlangen, der Vorbereitung des Schülers noch gröfsere Unterstützung zu gewähren, ist Verf. durch eine Erweiterung des selbständigen Heftes *Anmerkungen* von 2 auf 4 Bogen entgegengekommen. Diese kurzen lexikalischen, grammatischen, stilistischen und sachlichen Erklärungen bilden einen Kommentar und eine gedruckte Präparation, welche sich in glücklicher Mitte hält, weder zu viel noch zu wenig bietet.

Präparationen: Dem 1. Teile des Schäferschen *Nepos-Vokabulars* (s. *Jb.* II B98) von Ortmann[2] ist nun der 2. Teil gefolgt, welcher von Iphicrates bis Phocion reicht. Wir empfehlen das zweckmäfsig eingerichtete kleine Heft. — O. Stanges *Anleitung zur Vorbereitung auf Cornelius Nepos* entspricht in allem genau der von Bolle zu Ovid (*Jb.* III B110). Die unmittelbare Darbietung einer glatten Übersetzung einzelner Worte und Verbindungen ist der einzige, aber allen, welche die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken für erspriefslicher halten, keineswegs annehmbare Zweck. H. Haackes *Wörterbuch* zu Nepos verdient die wohlwollende Aufnahme, die es bisher, wie die neue 10. Auflage beweist, gefunden hat.

Cäsar. Ausgaben: Die Ausgabe von F. W. Hinzpeter in neuer 13. Aufl. ohne Vorwort scheint ein unveränderter Abdruck der 11. und 12. Aufl. zu sein, den wohl Lüttgert besorgt hat. Wie bekannt, sind die sparsamen Anmerkungen unter dem Texte überwiegend sachlicher und grammatischer Natur. Auch das Wörterbuch hält Mafs in der Hülfeleistung. Die klare und deutliche Karte von Gallien, gez. von R. Andree, weicht erheblich von der in Prammers Ausgabe ab. In jener gehören die Seduni im oberen Rhonethal noch zur Provincia Romana, Belgica reicht fast bis an den Südfufs der Vogesen; Prammers Südgrenze von Belgica trifft gerade noch die Moselmündung, reicht aber sonst an den Flufs nicht heran. Über Prammers neue 3. Aufl. s. *Jb.* III B101, wo auch Em. Hoffmanns 2. Text-Ausgabe erwähnt ist. Von Hoffmann liegt nun auch der 2. Band *Commentarii De bello civili* accedunt Comm. De Bello Alexandrino, Africano, Hispaniensi (Wien, Gerold) in 2. Aufl. vor. Die Adnotatio critica nimmt 97 Seiten ein (im 1. Bande 42 S.); auch hier fehlen sachliche Einleitung, Register und Karten. Es ist also eine vorwiegend kritische, für Schüler weniger berechnete Ausgabe, obwohl auch diese den wohlthuenden Druck ohne Zweifel benutzen können. Der *Jb.* III B102 erwähnten Editio maior ist nun G. Th. Pauls Editio minor des *Bellum civile* gefolgt. Seine Absicht, vor allem einen lesbaren Text herzustellen, verdient Anerkennung; dafs beim ersten Wurf nicht alles geglückt ist, läfst sich annehmen. Paul geht von dem Grundsatze aus, Cäsar selbst habe das B. civ. fertig gestellt. Ein Plan von Ilerda und Dyrrhachium ist diesem Schultexte beigegeben. Wer sich über die beim Lesen dieses Werkes auf Gym. in Frage kommenden Gesichtspunkte unterrichten will, sei auf S. VI der Ed. maior aufmerksam gemacht. -- H. Rheinhards feine und kostbare Ausgabe des Bell. gall. hat inzwischen (s. *Jb.* I 166) eine 6. Aufl. erlebt. Sie ist 5 Seiten stärker, aber der Text leider immer noch nicht besser geworden; noch immer sind die sachlichen Erklärungen zu ausgedehnt. -- Die Ausgabe von Menge und das *Bell. civ.* von Dinter haben uns nicht vorgelegen; auch hätten wir gern Porazils Versuch einer vergleichenden griech. und deutschen Phraseologie zum Bellum gall. (Forts.) Komm. II. III. *Pg. Wiener Neustadt* gesehen.

K. E. Schmidts *Vokabeln und Phrasen zum Bell. g.*, über die wir *Jb.* III B102 uns im Prinzip ablehnend äufsern mufsten, sind jetzt bis zum IV. Buche (5. 6. Heft) gediehen. Das sachlich schwierige Kap. vom Bau der Rheinbrücke ist genügend berücksichtigt.

Livius. Wir ordnen die Ausgaben nach der Folge der Bücher des Livius. In Einzelbändchen erschien aus Schöninghs Verlag Buch I. XXI. XXII, Textausgabe für den Schulgebrauch von Simon Widmann, die letzten beiden Bändchen mit geographischem Namensverzeichnis, das erste mit einer kurzen (5 S.) deutschen Einleitung über das Leben, die Quellen des Livius und seine Behandlung des Stoffes versehen. Das ist eine

wahrhafte und wirkliche Schulausgabe, unserem Programm *Jb.* III B 100 entsprechend. Der Druck ist wie in den Gebhardischen Vergilausgaben durch verschiedene Mittel übersichtlicher gestaltet, auch oratio obliqua und parenthetische Sätze kenntlich gemacht, um die Schwierigkeiten, welche Perioden und Wortstellung dem Schüler bereiten, zu mildern. Beispielsweise wird so die Periode I, 6 Numitor — ostendit (Subjekt und Prädikat in Sperrdruck) beim ersten Blick klar. Ein anderes Mittel, die Übersicht zu fördern, besteht in den nach Bedarf gebrauchten fettgedruckten Überschriften der einzelnen Abschnitte, die unter sich wiederum dispositiv gegliedert sind. So erhalten die Reden Scipios und Hannibals in XXI, 40—44 eine musterhaft kurze Disposition. Dieses vorzügliche Mittel, auf die springenden Punkte im Texte aufmerksam zu machen, durch graphische Mittel dem leiblichen und geistigen Auge zu Hülfe zu kommen, halten wir für das erste Erfordernis einer guten Schulausgabe und empfehlen es allen Herausgebern und Verlegern zur Nachahmung. Dem Schüler hilft diese Verständniserleichterung mehr als die gelehrten Anmerkungen, und H. J. Müller hätte vor einer Verurteilung jenes Prinzips (*ZG.* 739) erst eine praktische Erfahrung damit machen sollen. Wer wie er Kursivdruck der Reden und nötigen Orts Parenthesen gelten läſst, der kann auch ruhig einen Schritt weiter thun, welcher dem Schüler manche Bemerkung eines Kommentars erspart und durch ein kurzes graphisches Signal lange Erklärungen überflüssig macht. Hier irrt sein Auge nicht unter dem Texte umher, sondern bleibt beim Texte, der für ihn sofort Leben gewinnt, während er sich sonst bei dem öden Textbild langer Perioden wie der Wanderer in der Wüste vorkommt. Darin haben aber Zingerle und H. J. Müller recht, in der Quantitätsbezeichnung könnte Widmann sparsamer sein. Auch mag das Streben nach Lesbarkeit des Textes in der Rücksicht auf die Zwecke der Schule ihn öfters zur Aufnahme nicht gerechtfertigter Lesarten veranlaſst haben: — durch diese Ausgabe sind wir trotzdem auf dem Wege, zu guten Schulausgaben zu gelangen, einen guten Schritt vorwärts gekommen. Das kritisch Richtige ist eben nicht allemal das pädagogisch Richtige.

Nachdem wir im vorigen *Jb.* über das VI. Buch der erklärenden Schulausgabe Luterbachers uns günstig haben aussprechen können, muſs dasselbe Lob auch dem neuen VII. Buche, wo wiederum des Herausg. selbständige Studien vorteilhaft sich bethätigt haben, zu teil werden. Es wäre zu wünschen, daſs die Ausgabe dazu anlockte, dieses römische Heldenbuch mehr als bisher in der Schule zu lesen. Kapitelüberschriften und eine Einleitung als Gesamtübersicht über den Inhalt des Buches erleichtern das Verständnis. — E. Ziegelers erkl. Schulausgabe des VIII. Buches (Gothana) gleicht im Kommentar den besten Ausgaben dieser Sammlung; die vorwiegend sprachlichen Bemerkungen sind für die U II bestimmt und stellen daher oft eine Brücke zu Cäsar her, ein Modus, den wir oben S. 24 f. allgemeiner anzuwenden empfahlen; der Text ist nach Weiſsenborn-

Müller gestaltet. Eine Disposition der im Buche vorkommenden Reden steht am Schlusse. Der Ziegelerschen Polemik (Vorwort II f.) gegen Fügners Gedanken über Einrichtung der Kommentare (vgl. diesen *Jb.* S. 24) vermögen wir nicht beizutreten; es wäre leicht, dieselbe zu widerlegen, doch haben wir die Antwort schon oft genug in früheren *Jbb.* geben müssen. — Getrennt und hinter dem Texte erscheint der Kommentar in K. Tückings Schulaugabe des XXII. Buches in 3. verb. Aufl.; derselbe ist gut und übersichtlich eingerichtet, ziemlich ausführlich (62 S.); einzelne der sachlichen Erklärungen werden auch dem Lehrer willkommen sein, die sprachlichen treffen, soweit sie der Übersetzung dienen, meist den Nagel auf den Kopf wie 5, 7 adhortatur factus ad rem gerendam „zum Einhauen“; 22, 9 praefecti „Platzkommandanten von Sagunt“. — Mit einer neuen kritischen Textausgabe der Bücher XXVI—XXX, deren kritischer Apparat den Philologen sehr willkommen sein wird, beschenkte uns A. Luchs. Gerade dieser Bücher hat sich die Kritik in den letzten Jahren weniger angenommen. Den Text der folgenden Bücher XXXI bis XXXV hat A. Zingerle in einer Editio maior mit kritischen Fufsnoten, und minor ohne diese, daher zum Schulgebrauch geeignet, neu gestaltet. Der vortreffliche Druck ist aus der Freytag-Tempskyschen Bibliotheca bekannt. — Die Grysarsche Auswahl aus Livius I (ganz); II, 1—20, 23 bis 40, 43—50; II, 32—58; IV, 1—8; VI, 34—42 — warum fehlt VIII? —, ferner XXI, XXII (ganz) hat R. Bitschofsky, dessen Neposausgabe wir oben bereits erwähnten, in einem Bande vereinigt neu herausgegeben; ein Index locorum und angeblich auch vier Karten, die wir vergebens gesucht haben, sind beigefügt, desgleichen ein Abrifs de vita et scriptis. Die hier ausgewählten Stücke gehören jedenfalls zu dem eisernen Bestand der Lektüre unserer Gymnasien; mancher hätte wohl noch andere Partieen dazu gewünscht, doch wäre dann der ohnehin schon starke Band unhandlicher geworden.

Neue **Sallust**-Ausgaben sind nicht zu verzeichnen.

Tacitus. Aufser der Textausgabe der Germania von J. Müller[3], einem fast unveränderten Abdruck aus dem zweiten 1887 erschienenen Bande der Tacitus-Ausgabe desselben Verf., sahen wir R. Nováks Textausgabe der Germania, des Agricola und des Dialogus in einem Bändchen, ohne Vorwort und Einleitung, aber mit einer Adnotatio critica am Schlusse. Novák ist als kühner und scharfsinniger Kritiker bekannt, aber hier scheint er von der handschriftlichen Gewähr öfters ohne Not abgewichen zu sein. — Von J. Prammer erhalten wir gleich zwei verschiedene Germania-Ausgaben: eine niedliche kleine Textausgabe mit lat. Einleitung, Karte von Deutschland, Index nominum, kritischem Kommentar und kurzem Argumentum; die hier verzeichneten Textbesserungen finden sich nicht alle in der einen Monat später herausgegebenen 2. verb. Aufl. der erklärenden Schulausgabe wieder. Letztere besteht aus zwei getrennten Bändchen. Das erste beginnt mit einem Vorwort, welches über die Text-

gestaltung Auskunft giebt, worauf deutsche Inhaltsangabe, der Text selbst und Verzeichnis der Eigennamen folgen. Das zweite enthält aufser einer Einleitung, die kurz und verständig über Tacitus' Leben, Schriften, Zweck der Germania, ihre Einteilung, Quellen und Stil des Tacitus berichtet, einen zusammenhängenden Kommentar mit Register zu den Anmerkungen. Der Kommentar darf gegenüber dem der 1. Ausgabe als wesentlich verbessert bezeichnet werden; gelehrtes, aber für den Schüler wertloses Beiwerk ist gestrichen, die ganze Anlage hat gewonnen. Diese sehr schätzenswerte Ausgabe ist bei Hölder, der Schultext bei Gerold in Wien erschienen. — Endlich die 7. verb. Aufl. von Tückings *Germania* hat eine der Anlage nach der Prammerschen sehr nahe kommende Einleitung, in den hier revidierten Text eingefügte Überschriften der Teile gleichfalls in deutscher Sprache, einen durch Knappheit und Klarheit sich auszeichnenden Kommentar, am Schlusse kritische Bemerkungen, ein Verzeichnis der Eigennamen, der Wort- und Sacherklärungen im Kommentar. Gegen die 6. Aufl. ist jedenfalls ein Fortschritt erzielt.

Cicero. Auch heuer herrscht kein Mangel an neuen Cicero-Ausgaben. Sehr rührig ist die Geroldsche Bibliothek oder vielmehr der von ihr gewonnene Herausgeber Alois Kornitzer. In einem Zeitraume von zwei Jahren hat derselbe neun Bändchen ciceronianischer Schriften herausgegeben, und das ist etwas viel. Es sind sämtlich Texte mit der gewöhnlich geringen Discrepantia scripturae ab editione C. F. W. Muelleri, kurzem als Einleitung dienenden Argumentum und ziemlich ausführlichem Index nominum: 1. Die vier *Catil.*; diese Ausgabe hat noch eine Einführung De Ciceronis vita et scriptis erhalten, weil in Österreich die Catil. meist zuerst gelesen werden. 2. *Pro Sex. Roscio Amerino.* 3. *De imp. Cn. Pompei.* 4. *Pro Sulla, pro Licinio Archia poeta.* 5. *Pro Annio Milone, pro Ligario, pro rege Deiotaro.* 6. *Oratio Philippica* II. 7. 8. *In Verrem IV et V*; beiden Bändchen ist eine kleine Karte von Syrakus und Sizilien beigegeben. 9. *De offic. libri III.* Druck und Ausstattung ist in allen Bändchen gleich und schön; in den Händen des Schülers ist diese Ausgabe den Teubnerschen Texten vorzuziehen. — Das Gleiche gilt von den Nohlschen Textausgaben der *Bibl. Schenkl* (vgl. *Jb.* II B 103); sie sind jetzt vermehrt um die Reden Vol. IV: Pro Murena, pro Sulla, pro Licinio Archia, die sowohl in einer Ed. maior mit wertvoller kritischer Praefatio und Fufsnoten wie Ed. minor ohne diese zugleich vorliegen.

Von den philosophischen Schriften hat der *Cato maior* den Vorzug gehabt, dreimal herausgegeben zu werden, erstens von J. Sommerbrodt in 11. Aufl., zweitens neu von R. Novák und drittens von R. Anz. Die Textausgabe Nováks umschliefst noch den *Laelius.* Seine Texte verraten auch hier den kühnen Neuerer, der vor willkürlichen, ihm gerade gut dünkenden Neuerungen nicht zurückbebt; beispielsweise klammert er *Lael.* 44 *consilium vero dare audeamus libere* ein. — Sommerbrodts

11. Aufl. verdankt der unablässigen Fürsorge, welche dieser Gelehrte seit 1851, wo die erste Aufl. erschien, seinem Liebling gewidmet hat, einen hohen Grad der Vollendung sowohl im Texte als im Kommentar. Für jenen ist die seit 1885 herausgekommene Litteratur gewissenhaft geprüft und verwertet. Vorzüge des Kommentars sind feine sprachliche Bemerkungen, klare, mafsvoll gehaltene sachliche Erläuterungen und kurze Hinweisungen auf den Inhalt der Abschnitte. Die Einleitung ist eine treffliche Charakteristik Ciceros zur Zeit der Abfassung des Cato maior, sowie der Schrift selbst nach Zweck, Stoff und Form. — Bei der übergrofsen Fülle guter Ausgaben dieser Schrift hat eine neue wie die erklärende Schulausgabe von Anz einen schweren Stand. Und doch wird sie das Feld behaupten können. In der Abgliederung des Druckes hätte wie in den neueren Schöninghschen Ausgaben noch mehr sich thun lassen; die Erklärung bringt gerade so viel, als das Bedürfnis gründlicher Präparation, zumal bei einer Privatlektüre, zum sprachlichen, sachlichen und logischen Verständnis, aber auch zu einer sinngemäfsen, zutreffenden und guten Verdeutschung erfordert; die Ausgabe Sommerbrodts hat hier einen erkennbaren Einflufs geübt. Der Text weicht an verschiedenen Stellen von dem C. F. W. Müllers ab. In der Einleitung wird nicht blofs das zum Verständnis dieser Schrift Nötige, sondern auch Ciceros Leben berücksichtigt.

Jos. Freys *Ausgewählte Briefe Ciceros* für den Schulgebrauch erklärt, sind in 4. Aufl. erschienen. Sie sind in zweckmäfsiger Auswahl und Anlage in vier Bücher geteilt: I. Cicero und seine Familie (Terentia, Tullia, M. und Q. Tullius Cicero, M. Tullius Tiro). II. Cicero im Verkehr mit Freunden und Staatsmännern. III. Fortsetzung. IV. Cicero und die Gegner der cäsarianischen Partei. Die Folge der Briefe in den Gruppen ist natürlich eine chronologische. In der neuen Aufl. sind nur zwei Briefe vertauscht, zwei andere in der Reihenfolge geändert. Neuere Forschungen hat Frey im Texte wie im Kommentar, an dem sich noch manches ändern liefse, verwertet. Die Einleitung, ziemlich ausgedehnt, berichtet auch über die politischen Ereignisse nach Jahresabschnitten von 63 – 43 v. Chr. Dieser Teil, die gute Ordnung der Briefe und die sachlichen Noten machen die Ausgabe für jeden, auch den Schulgebrauch wohl geeignet.

Zwei Pg.-Abhandlungen über Cicero sind hier anzuschliefsen. K. Füfslein untersucht im *Pg. Merseburg Über Ciceros erste Rede gegen Catilina*, ob die vielen Angriffe der Gelehrten auf diese Rede haltbar seien, ob sie wirklich „so erbärmlich, so phrasenhaft, so unlogisch, so jeder gesetzmäfsigen Gliederung bar“ sei. Das Ergebnis lautet: die erste Catilinaria entspricht in ihrer durchsichtigen Gliederung, in der streng logischen Ausführung, sowie in rhetorischem Ausdruck ganz dem Bilde, welches wir uns von dem Redner machen müssen. Demnach ist diese Rede von der Schullektüre nicht auszuschliefsen. Eine genauere Disposition der Rede ist S. 16–18 gegeben. Möge diese Ehrenrettung

Ciceros nicht übersehen werden! Füſslein vergiſst nur im Eifer für seinen Zweck, Cicero als den glühenden, mutigen und opferbereiten Patrioten hinzustellen, daſs der didaktische Wert der Rede, ihre Brauchbarkeit für den Unterricht, doch noch von anderen Gesichtspunkten abhängt. — Dir. E. Müller hat im *Pg. Kattowitz* Cic. Rede, de prov. consularibus übersetzt, vgl. die Einleitung zu dieser Rede im *Pg. Kattowitz* 1886 von demselben Verf.

Für **Quintilian** ist nichts zu verzeichnen.

2. Dichter.

Ovid. Eine 2. Stereotypausgabe (im Tauchnitzschen Verlag) von den *Metamorphosen* hat, 17 Jahre nach der ersten, A. Riese besorgt. Die ihm gebotene Benutzung der alten Stereotypplatten erschwerten erhebliche Änderungen, doch ist die Rezension immerhin ein Fortschritt. — Eine 3. Aufl. der *Fasten* von H. Peter besteht aus zwei getrennten Bänden: die 1. Abteilung enthält den Text und Kommentar, die 2. kritische und exegetische Ausführungen und Zusätze zum Kommentar, also mehr für Gelehrte und Lehrer bestimmt. Einzelnes im Texte ist nach Riese und Krüger geändert; Merkels Konjekturen sind nicht aufgenommen. Die Spitze der Ausgabe bildet des Dichters Autobiographie (Trist. IV 10) und eine Abhandlung über Inhalt und Entstehungszeit der Fasten und das römische Jahr und seine Einteilung. Daſs diese so gediegene und an sachlicher Belehrung überreiche Ausgabe erst nach 10 Jahren dieser neuen Auflage bedurft hat, hat wohl seinen Grund in der Neigung zu Chrestomathieen, denn ohne Auswahl läſst sich diese Dichtung doch nirgends lesen.

Naturgemäſs werden denn auch für die Metamarphosen Auswahlen immer mehr bevorzugt. Zu den vorhandenen älteren treten neue, wie die von der Kritik beifällig aufgenommene von J. Golling, welche *Jb.* III B 110 nach Verdienst gewürdigt wurde. Zu dieser Auswahl hat nun Golling einen zusammenhängenden *Kommentar nebst Vokabularium und grammatischer Einleitung* in besonderem Bande gefügt. Letztere bespricht einige Eigentümlichkeiten der lat. Dichtersprache in grammatischer Anordnung. Maſs und Inhalt der Mitteilungen, welche dem Lehrer bei der Vorpräparation obliegen, bestimmen die Anlage des Kommentars. Hauptsache ist ihm die Vermittelung des Wortverständnisses, daneben gehen sachliche Erläuterungen. Diese Form der Erklärung, welche die Schwierigkeiten dem Schüler wirklich erleichtert, nicht aber verschiebt, ist dem Verf. durchaus geglückt. Besonders möchten wir auf die scharfen, treffenden Verdeutschungen hinweisen. — Die alte Grysarsche Ovidauswahl hat C. Ziwsa erneuert und vermehrt. Sowohl aus den Metam. wie aus den Fasten, Tristien, Briefen und anderen Elegieen ist sehr viel Neues hinzugekommen, für die Schule weniger Geeignetes entfernt, neu ist auch das Corollarium locos Ovidianos continens am Schlusse. Diese

Arbeit ist eine durchgreifende Besserung des vorhandenen Bestandes. Die Stücke sind so zahlreich, dafs dem Lehrer die Freiheit der Wahl bleibt. Die lat. Einleitung über Leben und Schriften des Ovid sähen wir lieber verdeutscht; was soll der Tertianer damit? — In dieser Erkenntnis hat auch H. St. Sedlmayer seine (*Jb.* II B 104 kritisierte) Ovidauslese in neuer 4. Aufl. nun in deutschem Gewande erscheinen lassen. Die Auswahl der Lesestücke entspricht noch nicht ganz unserem früheren Rate; die Auslese zumal aus den Metam. ist gegenteils noch vermehrt worden. Der deutschen Biographie Ovids folgt hier eine Einführung in die lat. Metrik, am Schlusse ein mythologisch-geographisches Register. — Meusers *Auswahl für den Schulgebrauch*, welche nur die Metamorphosen betrifft, mit sachlicher Einleitung, erläuternden Anmerkungen vom Texte getrennt und mit einem Register der Eigennamen hat in 4. Aufl. Alf. Egen besorgt. Der Text mit voraufgehenden Abrissen über Ovids Leben und Dichtung und die Metam. im einzelnen ist auch in einem Bändchen für sich zu haben. Der Text ist nach Merkel; leider sind die zur Verbindung der einzelnen Stücke dienenden gedrängten Auszüge aus den ausgelassenen Teilen mit den kurzen Inhaltsangaben weggelassen, eine pädagogisch völlig ungerechtfertigte Neuerung. Auch im Kommentar, wohin diese Verbindungen geschickt sein sollen, können wir nichts davon entdecken. Dieser ist zugleich im Druck wenig übersichtlich; einzelne Besserungen verraten aber Sorgfalt und Sachkenntnis.

Mit einem für die Ovidlektüre wichtigen Buche hat uns G. Ihm, ein von uns in pädagogischen Fragen gern gehörter Schulmann, bedacht. Seine *Materialien für die Ovidlektüre* liefern eine reiche Fundgrube für den Lehrer, dem Tertianer das Verständnis für diesen ihm schwerverständlichen Dichter überhaupt zu erschliefsen. Die Schwierigkeiten dieses Verständnisses, die sich aus der Persönlichkeit des Dichters ergeben, sind offenkundig, vgl. Alethagoras, *Unser Gymn.-Unt.* 15. Es kommt nun darauf an, festzustellen, was wirklich erreichbar ist. Man hat, z. B. Rost, Frick, Magnus, verschiedene Ziele im Auge gehabt. Ihm versucht eine Vermittelung, namentlich im Interesse einer Konzentration des Unterrichts, und danach eine Einrichtung der Ovidlektüre, in U III etwa 600, in O III gegen 2000 Verse; hauptsächlich sei neben metrischer Sicherheit und Kenntnis der Dichtersprache, wie Magnus es anstrebt, auf ein möglichst gründliches Verständnis des Inhalts hinzuarbeiten. Wie das zu machen ist, zeigen eben die folgenden Materialien, welche aus den wichtigsten Mythen in zwei Cyklen die allgemein bildenden Elemente hervorsuchen, neben intensiver Behandlung des Inhalts auf die ethischen und ästhetischen Seiten, wo es am Platze, aufmerksam machen und besonders für klare Anschauungsbilder des Schülers sorgen, dabei auch regelmäfsig die Fäden aufdecken, welche die einzelnen Motive mit den übrigen Unterrichtsgegenständen und dem Anschauungskreise des Schülers verbinden. Einer Analyse der einzelnen Mythen nach Versen und Versgruppen folgt regelmäfsig ein orientierender Rückblick auf das Gelesene. Diesem 38 S.

langen Teile ist ein Versuch einer systematischen Zusammenstellung der Einzelheiten: I. Mythologisches, II. Kosmologisches, III. Geographisches, IV. Naturbeobachtung und Menschenleben angehängt. Wir halten Ihms Unternehmen für ein sehr verdienstliches, die Ausführung für sorgfältig und geschickt und versprechen uns von einem so geleiteten Unterricht erfreuliche Ergebnisse.

Die Dieckmannsche Übersetzung der Metamorphosen mit ihrem widersinnigen und unmöglichen Grundsatze möglichst wortgetreuer Übersetzung wird man ohne Schaden ungelesen lassen.

Vergil. Wir haben in den letzten *Jbb.* bereits gesehen, wie die Vergilforschung unserer Zeit neue Bahnen eingeschlagen hat. Einer der gründlichsten Kenner dieser stets wachsenden Litteratur, P. Deuticke, hat der Bearbeitung der Ladewigschen *Aeneis*-Ausgabe in 2. vielfach vermehrter Aufl. mit grofser Liebe zur Sache sich unterzogen. Derselbe giebt dem Texte einen Delectus variae lectionis, einen Index nominum und eine vita des Dichters bei. Im Texte hält er an der handschriftlichen Überlieferung möglichst fest, ist mafsvoll in der Aufnahme von Konjekturen, bemüht sich, die Spuren der Unfertigkeit des Gedichtes überall aufzudecken, ist auf Orthographie und Interpunktion sowie auf treffende Gliederung der Abschnitte bedacht und setzt an die Spitze jedes Buches geschickt verfertigte kurze lat. Inhaltsangaben. Diese für die Schule recht brauchbare, für wissenschaftliche Forschung durch die kritische Thätigkeit Deutickes wertvolle Textausgabe bedarf keiner weiteren Empfehlung. — Em. Hoffmanns zweite Ausgabe von Vergils *Aeneis*, *Georg.*, *Bucol. (Epitome)* läfst fast kein Buch unverkürzt; am wenigsten ist das II., VI. und VII. Buch beschnitten, von den Georgica sind 700 Verse ausgewählt samt der I. und V. Ekloge. Der Text weicht an wenigen Stellen von dem Ribbeckschen ab. Warum aber in dieser Schulausgabe nur der nackte Text ohne jede Beigabe, Einleitung und sonstige Bemerkung aufgenommen wurde — nicht einmal die ausgelassenen Stellen sind irgendwie genannt — ist nicht erfindlich.

Der Übersetzung des I. Buches der Äneis hat E. Irmscher nun die des III. „in freien Stanzen“ *Pg. der Zeidlerschen Realsch. Dresden* folgen lassen. Diese liest sich leicht und glatt, doch mufs man viel Pathos und manche subjektive Freiheit des Nachdichters mit in Kauf nehmen.

Horaz. Die *Oden* und *Epoden* oder der I. Teil des Horaz in neuer 3. Aufl. von H. Schütz herausgegeben und erklärt weisen nach Mafsgabe der fortschreitenden Wissenschaft einzelne Änderungen auf. Im übrigen ist diese vielgeschätzte Ausgabe so bekannt, dafs wir ihre Einrichtung nicht zu schildern brauchen. Jedem Lehrer müssen die encyklopädischen Schätze von Erklärungsweisheit, die in dem den Text im Umfang weit übertreffenden Kommentare aufgespeichert sind, wie auch der genaue und umfassende kritische

Anhang von höchstem Wert und Interesse sein, aber eines schickt sich nicht für alle. Soll diese Ausgabe auch dem Primaner dienen — und das Vorwort scheint daran zu denken — so darf man es nicht mit dem Herausgeber nach Böckh für „jammervolle Handarbeit, welche der besseren Philologie [1]) fremd ist" ansehen, wenn regelmäfsige Analysen den einzelnen Gedichten vorausgeschickt werden. Das buntscheckige Allerlei von gelehrtem Kram, welches der Schüler in den Anmerkungen findet, entschwindet und verflüchtigt sich nur zu bald, weil sich keine Reihen von Vorstellungen gebildet haben. Diese Gefahr unserer schulmäfsigen Klassikerinterpretation wird von unseren Philologen viel zu sehr unterschätzt. Der eigentlich wertvolle Teil der Interpretation beginnt erst, wo das Erklärungsmaterial, wie es hier Schütz so freigebig spendet, aufhört. Nun gilt es, das Zerstreute zu sammeln, Zusammenfassungen und Überschriften über die gelesenen Oden vorzunehmen, den Stoff an Verwandtes anzuknüpfen und je nach dem Inhalte in mannigfaltiger Weise neu zu gruppieren. Und für dieses nachhaltige und bleibende Erfassen des Inhalts, wie er in der Ode gegeben uns entgegentritt, dem Schüler eine Hülfeleistung, einen Anhalt in kurzen Zergliederungen zu bieten, ist pädagogisch nicht blofs zulässig, sondern geradezu geboten. Wird das so Analysierte vielseitig verwendet, zu Variationen, neuen Reihen- und Gruppenbildungen verwertet, so wird weder dem Schüler das eigene Nachdenken erspart, noch dem Lehrer die Freude verkümmert, das eigene Urteil zu wecken. Es bleibt dann immer noch genug herauszuarbeiten übrig. Wer aber lediglich nach der Schablone des Kommentars so gelehrter Ausgaben erklärt — und dazu verführen dieselben durch die Massenhaftigkeit ihres Materials — der darf sich nicht wundern, wenn die Früchte der humanistischen Bildung von Berufenen und Unberufenen immer lauter und häufiger als traurige beklagt werden. Ein Kommentar zu Horaz nach der Weise der Materialien zur Ovidlektüre von Ihm angelegt, würde viel gröfseren Segen in der Schule stiften als die philologisch tüchtigsten Ausgaben. Eine solche ist die nach G. Baiter von W. Mewes besorgte neue kritisch-exegetische gröfsere Horazausgabe Orellis [4], II. Band (Satirae, Epistulae, Lexicon Horatianum), von welcher jetzt das 1. Heft, die Sat. I—II, 1 umfassend, bei Calvary erschienen ist. Den I. Band hat bekanntlich vor 5 Jahren Hirschfelder herausgegeben. Mewes, welcher seit langer Zeit die umfassendsten Vorbereitungen dazu getroffen hat, ist der rechte Mann für dies Werk. Druck und Ausstattung sind sehr gut. Wenn die sprachliche Seite mehr als in den früheren Auflagen berücksichtigt wird, so hätte hier nicht so oft in grammatischen Dingen Dräger citiert werden sollen, wo neuere Forschungen über dessen Histor. Syntax hinausreichen. — Eine wirkliche Schulausgabe im besten Sinne des Wortes ist von ihrer Geburt an die Ausgabe der *Satiren* und *Episteln* von G. T. A. Krüger gewesen.

---

[1]) Der besseren Philologie wohl, aber nicht der Pädagogik, und auf diese kommt es in der Schule doch wesentlich an.

Dieser ausgezeichnete Schulmann und Lateinkenner erklärte schon im Vorwort zur 1. Auflage vom J. 1852: „Wollen wir den Schüler wenigstens zu dem auf seiner Bildungsstufe möglichen Verständnis dieser Dichtungen führen und sein Interesse an demselben erwecken, so ist es vor allem erforderlich, dafs die Erklärung nicht bei dem Einzelnen stehen bleibe, sondern besonders auf die sorgfäligste Entwickelung der Gedankenfolge und die Auffassung des Ganzen gerichtet sei.“ Dieser Grundsatz ist denn auch von ihm in ausgiebigstem Mafse im Kommentar durchgeführt, so dafs die didaktische Formgebung als musterhaft Nachahmung verdient. Natürlich ist der andere Zweck des Kommentars, die Vorbereitung in sprachlicher, grammatischer u. a. Hinsicht zu erleichtern, nicht vergessen, doch so, „dafs noch Anstrengung des Nachdenkens genug für den Schüler übrigbleibt“. In diesen Grundsätzen seines Vaters hat der als tüchtige Pädagog nicht minder bekannte O.-Sch.-Rat Gustav Krüger die Ausgabe bis zu der nun vorliegenden 12. Aufl. fortgeführt. Doch sind nun die Satiren [12] zunächst in besonderem Bande erschienen. Der Kommentar ist noch übersichtlicher geworden. Der kritisch-exegetische Anhang entlastet den Kommentar von all dem Ballast, der nur für den Lehrer Wert hat. Solche Ausgaben des Horaz gebe man dem Schüler in die Hände.

Leuchtenbergers *Oden des Horaz für den Schulgebrauch disponiert,* über welche *Jb.* III B 112 berichtet wurde, haben bereits einen zweiten Abdruck binnen Jahresfrist erlebt. Also mufs doch wohl ein Bedürfnis dazu vorhanden sein trotz der Stimmen der Bedenklichen [1]), welche in der Arbeit wohl gar eine Profanation erblickten! Wir waren von vornherein anderer Ansicht, ebenso Mahn in *NJ.* 186 ff.; doch tadelten wir die zu weit gehende Zerfaserung und die breiten Paraphrasen. — R. Köpkes Büchlein *Lyrische Versmafse des Horaz für Primaner erklärt* unterscheidet sich in 4. Aufl. fast gar nicht von der dritten. —

Nicht vorgelegen hat uns *Ad. Kiefslings* Ausgabe der *Briefe* des Horaz, welche dem *Jb.* I 176 angezeigten II. Teile (Satiren 1887) als III. Teil gefolgt ist. — Zu erwähnen sind noch einige *Pg.-Abhandlungen:* J. Kipper übersetzt die Sat. Buch II in jambischen Trimetern, die nicht so glatt verlaufen als man verlangen kann, vgl. V. 8:

„Bitte schreib mir vor, was ich zu thu*en* habe!“

R. Schneider übersetzt Horaz' *Briefe II, 1 und II, 2* in flüssigeren Hexametern; B. Fahland erfreut durch freie gereimte Übersetzungen einiger Stellen römischer und griechischer Dichter in modernen Versmafsen und Strophen. Diese Nachdichtungen von Ovid Met. „Das goldene Zeitalter“, „Die Sintflut“, „Lehre des Pythagoras“, „Dädalus“, von Horaz C. III, 30. Epod. 2, einiger Fabeln des Phädrus u. s. w. haben etwas sehr Gefälliges. — Ed. Vofs, *Die Natur in der Dichtung des Horaz* beweist besonders den Satz, dafs des Dichters Naturschilderungen der Reflexion dienen.

---

[1]) Vgl. Stowasser in ZöG. 663.

Auf eine litterarische Kuriosität, zum Geschenk für strebsame Primaner geeignet, sei noch hingewiesen. Es sind Lat. Lieder (Horaz, Catull u. a.) in der originellen Ausstattung einer ma. Handschrift auf Pergamentpapier gedruckt, herausgegeben von O. Schantz. Die handschriftliche Nachbildung ist getreu und streng im Charakter der Zeit gehalten.

Andere Dichter. Die Neigung, des *Phädrus Fabeln* als Anfangslektüre zu wählen, scheint im Schwinden zu sein. Ihres schwierigen Versmafses wegen liest man lieber Ovid. Erst nach 15 Jahren ist die früher Ecksteinsche Ausgabe dieser Fabeln von Polle in einer neuen Auflage fortgeführt; es steht dahin, ob sie das gesunkene Interesse zu heben vermag. Mit Tibull steht es ähnlich. Wir sahen *Jb.* III B 114, dafs P. Schwarz ihn für die O II zu gewinnen bemüht war. Ph. Wegener *Pg. Neuhaldensleben* 3 will für O II eine Chrestomathie aus den röm. Elegikern, besonders aus Tibull. Letztere hat nun P. J. Meier herzustellen begonnen, indem er zunächst *Ausgew. Elegieen* des Tibull *mit erklärenden Anmerk.* für den Gebrauch in der Schule hergestellt hat. Seine 12 Elegieen (Schwarz 5) sind in einem folgenden, schulmäfsig gestalteten, vor allem auf Analyse der Gedichte gerichteten Kommentare gut erklärt. Warum sind aber I 7 und II 3 nicht aufgenommen? — Ungeteiltes Lob verdient auch die *Juvenalausgabe* A. Weidners [2]. Sie leistet alles das, was wir an Schütz' Horaz vermifst, an Krügers Satiren aber gerühmt haben. Der reichhaltige Kommentar läfst sich die Gedankenentwickelung angelegen sein; die 2. umgearb. Aufl. ist eine für Juvenal hochbedeutsame Arbeit. — Die Brixsche *Trinummus-Ausgabe* des *Plautus* für den Schulgebrauch hat durch M. Niemeyer in 4. Aufl. eine Umarbeitung erfahren. Ihre Einleitung enthält alles zum Verständnis der römischen Komödie und dieser Komödie Nötige, auch den Gang der Handlung; ihr Kommentar ist so reichhaltig, dafs der Schüler beim Gebrauch dieser äufserst billigen Ausgabe sich leicht in den Plautus hineinliest. — Der um Plautus verdiente P. Langen hat eine gute kleine Textausgabe der *Aulularia* für die Schule veranstaltet.

Am Schlusse dieses Abschnitts sei noch bemerkt, dafs die Fachlehrer der Grofsen Stadtschule zu Wismar in einem kleinen Büchlein *Leben und Werke der griech. und röm. Schulschriftsteller für Gymnasialschüler* in knappster Form als Grundlage für den Vortrag des Lehrers zusammengestellt haben. Für diesen Zweck ist das Heft brauchbar, vgl. S. 20 Wohlrabs Materialien.

V. Zur Stilistik, Synonymik und Phraseologie.

Zu diesem Abschnitt ist zu vergleichen I 2 E d S. 25 f. und III am Schlusse S. 40, sowie P. Harres Wortkunde (oben S. 31).

R. Bouterweks *Kleine lat. Stilistik und Aufsatzlehre* hat nicht lediglich den Zweck, für den lat. Aufsatz vorzubereiten. Sie soll eine Ergänzung und einen Anhang zu jeder lat. Grammatik bilden und enthält in der Hauptsache einen Auszug aus des Verf. „Adversaria latina". Wer übersetzen will, mufs die Ausdrucksweise beider Sprachen mit Bewufstsein vergleichen können, und die Kenntnis der tractatio ist nach des Verf. Ansicht für das Verständnis der lat. Schriftsteller wie für die formale Bildung kaum zu entbehren. Wer gleicher Ansicht ist, wird das Büchlein, welches der lat. Abhandlung 20 S. klare, übersichtliche und kurze Regeln mit Beispielen, der Stilistik in ähnlicher Weise 40 S. widmet, praktisch brauchbar finden. — Ob nach Tegges, Wetzels, Sepps, Drenckhahns und Meifsners Synonymik, die sich alle als brauchbar erwiesen haben, die neue Lat. Schulsynonymik von F. Muche noch ein Bedürfnis ist, ist fraglich. An Übersichtlichkeit steht sie hinter keiner zurück; trotz splendiden Drucks bringt sie 130 Kategorieen der gewöhnlichsten Begriffe auf 51 S., ist also kürzer als Tegges Arbeit. Auch gegen die Form der Definitionen ist nichts einzuwenden.

Der auf diesem Gebiete unermüdlich und mit Erfolg thätige Tegge legt wiederum ein neues Schulbuch vor: eine *Lat. Schulphraseologie* in zwei Heften. Das erste kleinere für VI und V bestimmt und an den Gang der Formenlehre angeschlossen, enthält nur Sachen, die in jedem Übungsbuche dieser Klassen vorkommen und im Nepos und Cäsar wiederkehren, so dafs also bewufst auf diese Schriftsteller vorbereitet wird. Ein Anhang für VI—II ist eine Erweiterung des Stoffes. Das zweite doppelt so starke Heft ist ganz an Nepos und Cäsar angelehnt; die Phrasen sind für Nepos nach der Reihenfolge der vitae, für Cäsar nach Büchern geordnet. Dadurch wird die Präparation dem Schüler zweckmäfsig erleichtert. Gruppierende Zusammenfassungen nach Kategorieen sind angebahnt, sonst aber dem Lehrer überlassen. Die Verteilung des Stoffes auf die Klassen, die scharfe und genaue Übersetzung, endlich die gegen den früheren Plan (s. *Jb.* II B 110) mit Recht verringerte Anzahl der Phrasen ist zu loben. Wir zweifeln nicht, dafs die Hefte als praktisch sich erweisen werden. — Nach dieser Richtung hin ist

C. Meifsners *Lat. Phraseologie*, nun in 6. Aufl. vorliegend, längst bekannt. Seit 1880 und auch jetzt wieder ist durch den kundigen Verf. so viel daran gebessert worden, dafs sein, u. E. allerdings zu umfangreiches und der Kürzung dringend bedürftiges Buch einen hohen Grad der Vollendung erreicht hat.

V.

Griechisch

A. von Bamberg.

I. Lektüre.

1. Kanon.

Für den Kanon der griechischen Schullektüre kommen von den Erscheinungen des vorigen Jahres in erster Linie in Betracht die einschlagenden Abschnitte der Verhandlungen der Direktoren-Versammlung der Provinz Schleswig-Holstein über die Frage: *Welche Erfahrungen sind hinsichtlich der durch die neuen Lehrpläne von 1882 herbeigeführten Neuordnung des griechischen Unterrichts gemacht worden, und wie sind diese Erfahrungen für das Lehrverfahren in demselben zu verwerten?* und der neu aufgelegten *Erziehungs- und Unterrichtslehre* von Schrader, in zweiter das *Florilegium graecum* der Philologen von St. Afra, welches, im wesentlichen zum Gebrauch bei der schriftlichen Reifeprüfung bestimmt, in den beiden ersten Fascikeln Stoff für Extemporierübungen darbietet, und verschiedene einzelne Urteile. Es ergiebt sich im allgemeinen eine ziemlich weitgehende Übereinstimmung mit den Feststellungen von Eckstein und Schiller, über welche *Jb.* II B 384 ff. berichtet worden ist.

Was zuerst die **Homerlektüre** anlangt, so berichtet Collmann, der Referent der Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Versammlung für die oben angegebene Frage (S. 67), dafs die auch von Schrader (S. 457) allerdings unter starker Inanspruchnahme der Privatlektüre festgehaltene und auf den ganzen Homer ausgedehnte Forderung, der Schüler solle die ganze *Odyssee* lesen, in den ihm zugegangenen Referaten mehrfach zurückgewiesen sei, und schliefst sich dieser Anschauung an. Was auszuscheiden sei, müsse dem einzelnen Lehrer anheimgestellt werden, der nur dafür sorgen müsse, dafs durch die Auslassungen der Überblick über das Ganze nicht verhindert werde. 10—14 Bücher dürften genügen, um den Dichter dem Schüler nahezubringen und „ihn mit der epischen Sprache und Kunstform vertraut zu machen“. Mehr verlangt er, dafür allerdings eine „mäfsige Privatlektüre“ in Anspruch nehmend, bezüglich der *Ilias*.

Er sagt (S. 72): „Wenn auch keineswegs verlangt werden kann, der Schüler solle bei seinem Abgange von der Schule die Ilias in ihrem ganzen Umfange gelesen haben, so darf ihm doch kein Teil des Gedichts völlig fremd bleiben, nicht einmal der *κατάλογος*, aus dem die Kenntnis der homerischen Länder- und Völkerkunde zu gewinnen ist. Zehn Bücher können meines Erachtens in jedem Jahr wohl gelesen werden, so dafs der Schüler in einem 2jährigen Kursus einen klaren Überblick über das ganze Gedicht gewinnt und schliefslich im stande ist, genügende Auskunft zu geben über den Bau und die Chronologie des Epos, den Verlauf der Handlung, die Charakteristik der Hauptpersonen, den Anteil der Götter an der Handlung, das staatliche und sociale Leben und besonders über den epischen Dialekt."

Einen ganz anderen Standpunkt nimmt in dieser Frage, wie schon im vorigen *Jb.* B 435 angedeutet, Eduard Kammer in seinem *Ästhetischen Kommentar zur Ilias* ein. Während die Homeri Iliadis epitome Francisci Hocheggeri, welche bereits 1888 in dritter von August Scheindler besorgter Auflage erschienen, dem Referenten aber erst jetzt zugegangen ist, die Ilias nur etwa um im ganzen 3000 Verse verkürzt erscheinen läfst, nimmt Kammer sehr erhebliche Streichungen vor, um „die ursprüngliche Ilias" wiederherzustellen. Er beseitigt die Bücher III, X, XIII und XIV als „spätere Dichtungen" vollständig, führt IV, V, VII, VIII, XII, XV, XVII und XX als „gröfstenteils spätere Dichtungen" auf wenige Verse zurück und scheidet auch in den übrigen 12 Büchern noch viele Verse und Verspartieen aus. Er gewinnt so einen etwa um die Hälfte kleineren, dem Schüler zum Übersetzen darzubietenden Bestand, den er S. 1—39 nach dem Gang der Handlung (I. Einleitung — *Α* 611, II. Verwicklung 1. Akt — Erster Schlachttag ohne Achilleus — *Θ* 561. 2. Akt. Mifslungener Sühneversuch. — *Ι* 713. — 3. Akt. Zweiter Schlachttag ohne Achilleus — *Ρ* 761. III. Lösung — *Χ* 515. IV. Schlufs — *Ω* 804) analysiert und S. 40—49 nach der darin herrschenden einheitlichen Welt- und Lebensanschauung charakterisiert.

Haben wir es hier mit einer tief eindringenden höheren Kritik zu thun, über deren Ergebnisse sich wird streiten lassen, die aber von dem ernsten Willen ausgeht, verdunkelte Thatbestände wieder ans Licht zu ziehen und auf diesem besten Wege auch der Schulpraxis zu dienen, ist eine Arbeit von G. Leue lediglich von dem wohlwollenden Bestreben eingegeben, den Schülern die Lektüre genufsreicher zu machen. Er hat ein 1. Heft eines 1. Bandes einer Odyssee mit Abschnitten der Übersetzung von J. H. Vofs für den Schulgebrauch herausgegeben, als Probe einer von ihm zu diesem Zweck „unter Mitwirkung von Fachgenossen" herausgegebenen Sammlung griechischer und lateinischer Klassiker mit gemischtem Text. Er hat zu den ersten 4 Büchern der Odyssee nur 864 Verse in grofsem, alle übrigen in kleinem Druck gegeben, den klein gedruckten Stellen aber jedesmal die grofsgedruckte Übersetzung von Vofs vorausgeschickt. Über die Auswahl der zum Übersetzen bestimmten

Partieen spricht er sich in dem Vorwort (S. VII) dahin aus, dafs sie sich nach der Gröfse des Interesses richte, das diese oder jene Teile dem Schüler voraussichtlich einflöfsen. Es empfehle sich z. B. die Einleitung zu einem Schlachtberichte, die Terrainschilderung, die Angaben über den Aufmarsch der Heermassen, die Ansprache des Feldherrn, Vorbereitungen, durch deren Darstellung ja die Spannung auf das Folgende allmählich hervorgebracht werde, in der Form der Übersetzung einzufügen. Ein Versuch an sich Besseres und Schlechteres, Echtes und Unechtes zu scheiden ist weder gemacht noch anscheinend beabsichtigt; es ist in den ersten 4 Büchern der Odyssee auch nicht ein Vers als unecht bezeichnet, obgleich anderseits auch kühnere Konjekturalkritik (*α* 70 wird überraschender Weise gelesen: *ὁ οὐ κράτος ἐστὶ μέγιστον πᾶσιν Κυκλώπεσσιν;*) nicht ausgeschlossen ist. Als Beitrag zur Einigung über den Kanon kann diese Arbeit nicht angesehen werden. — Im zweiten der vorjährigen *Jahresberichte des philologischen Vereins zu Berlin* beschäftigt sich E. Naumann (S. 65—120) mit der Litteratur zu Homer mit Ausschlufs der höheren Kritik.

Der **Lyriker** ist auf der Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Versammlung gar nicht gedacht worden; Schrader weist sie wie Eckstein und Schiller der Privatlektüre zu. Die Meifsner Philologen empfehlen durch Aufnahme in das erste Heftchen ihres *Florilegiums* für Übungen im Extemporieren *Tyrtaeus* fr. 10—12 und 15, *Alcaeus* fr. 15. 18. 33—35, *Sappho* 1. 2.

Für die Aufnahme des **Äschylus** in den Kanon der Klassenlektüre, den Eckstein ausgeschlossen und von dem Schiller den Agamemnon und die Perser nur ausnahmsweise zugelassen wissen wollte, hat sich, von Baumeister abgesehen, der in der weiter unten zu erwähnenden Schrift „Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht“ S. 22 meint, in Prima müfsten „mindestens zwei Tragödien des Sophokles vorkommen, daneben vielleicht eine geeignete des Äschylus oder des Euripides“, keine Stimme erhoben. Wohl aber haben die ersten Abschnitte der *Perser* bis v. 526 in dem ersten Fascikel des *Florilegium* eine Stelle gefunden.

Von **Sophokles**, der nach der praefatio des *Florilegium* wie Homer, Herodot und Thukydides von den Schülern wo möglich ganz gelesen werden sollte, ist demgemäfs in dasselbe keine einzige Stelle aufgenommen worden. Collmann mifst wie Schrader dem zweijährigen Primakursus zwei Tragödien zu. Beide schliefsen wie Eckstein die Trachinierinnen aus. Als am meisten geeignet bezeichnet Schrader die drei Tragödien aus dem thebanischen Sagenkreise und den Aias; Collmann empfiehlt in erster Linie Antigone und Oedipus rex, in zweiter Aias und Philoktetes.

Den **Euripides** weist Schrader ausdrücklich der Privatlektüre zu; die Meifsner nehmen aus der von Schiller empfohlenen Taurischen Iphigenie die Verse 123—235 (Iphigenia cum ancillis sortem suam fratrisque mortem

lamentatur), 210—338 (bubulcus Iphigeniae narrat, quomodo Orestes et Pylades capti sint), 392—466 (sciscitatur chorus, unde et quo consilio peregrini venerint), 727—849 (Iphigenia fratrem suum agnoscit), 1327 bis 1419 (nuntius regis refert de fuga Iphigeniae fratrisque) in das erste Heftchen des *Florilegium* auf. Die Schleswig-Holsteinische Direktoren-Versammlung gedenkt des Euripides nicht.

Für die Extemporierübungen dehnen die Meifsner Philologen die Dichterlektüre auch auf die **Homerischen Hymnen, Hesiod** etc. und die *πάροδος* von **Aristophanes'** Wolken (275—290. 298—313) aus. Von den Hymnen geben sie V. 91—264. 268—300 (Ceres Proserpinam filiam a Dite raptam quaerens Eleusinem misit), VII *Διόνυσος ἢ λησταί*, XIX *εἰς Πᾶνα*, XXVII *εἰς Ἄρτεμιν*, XXVIII *εἰς Ἀθηνᾶν*, XXXIII *εἰς Διοσκούρους*. Aus Hesiod haben im *Florilegium* eine Stelle gefunden Theog. 76 bis 103 (Musae), 617—735 (Titanomachia), Opera 109—201 (saeculorum series), 213—247 (*Δίκη καὶ ὕβρις*), 274—285, 267—269, 248—264, 286—292, 293—297, 303—309, 336—340 (*Γνῶμαι*).

Am Schlufs dieses Heftchens stehen 54 *Loci memoriales*, von denen 42 poetisch sind. Von den ausgehobenen 20 Homerstellen bilden 15 nur einen kleinen Teil der in des Referenten Homerischen Formen zusammengestellten Verse und Versgruppen. Sophokles' Antigone hat zwei Stellen geliefert: 672—676 und 523; alle anderen Dichterstellen, meist Epigramme und Euripidesstellen, liegen aufserhalb der üblichen Klassenlektüre.

Für die **Herodot**-Lektüre nimmt Collmann auch bei ungeteilter Sekunda ein halbes Jahr in Anspruch; der Korreferent auf der Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Versammlung A. Müller gesteht sie nur für eine gute Klasse zu. Schrader nennt Herodot ohne Einschränkung neben Xenophon als geeignet für Sekunda.

Dafs nicht der ganze Herodot gelesen werden kann, ist selbstverständlich. Mit der Auswahl, welche in der Ausgabe von Herodots Perserkriegen von Hintner (s. *Jb.* II B389) vorliegt, stimmt die 1888 von Fr. Lauczizky neu herausgegebene Herodoti de bello Persico librorum epitome insofern überein, dafs sie beide mit Weglassungen Buch V—IX und als Anhang einzelne Stücke aus Buch I und III geben. Die Epitome ist indessen in den Büchern V und VI erheblich reichhaltiger als Hintners Auswahl und enthält auch in den folgenden Büchern einige Kapitel mehr, unter andern die von v. Lindner (s. *Jb.* III B432) vermifsten VII, 8—20. Der Anhang der Epitome umfafst mit Ausnahme von I, 6 alle Stücke der Hintnerschen Auswahl, ist aber um I, 26 und 84, ferner I, 201, 205 bis 214 (Cyrus im Kampf mit den Massageten), II, 121 (Schatzhaus des Rhampsinit) und III, 151—160 (Einnahme Babylons durch die List des Zopyrus) reicher. Die vorausgeschickten summaria aller 9 Bücher sollen den Schülern einen Überblick über das ganze Werk geben. — Zur Verhütung von Unsicherheit in den attischen Formen empfiehlt Schrader (S. 443), die Schüler einige Kapitel in den Formen der attischen Prosa

vorlesen und die Unterschiede genau angeben zu lassen. Collmann findet dieses Verfahren bedenklich (S. 68).

Von **Thukydides** empfiehlt Collmann II, 1—54 und VII. Schrader bemerkt: „Von Thukydides eignet sich besonders das erste und, wenn Zeit vorhanden ist, auch das zweite Buch zur Erklärung; ein Buch ist indes für einen halbjährigen Zeitraum völlig ausreichend und hierbei darf die grofsartige Einleitung des Werkes nicht übergangen werden. Die späteren Abschnitte sind wegen des erschütternden Charakters der geschilderten Begebenheiten für die Jugend weniger angemessen, wiewohl auch dem Feldzug nach Sicilien bei anschaulicher Behandlung reiche Frucht abzugewinnen ist."

Was **Xenophon** betrifft, so stellt Schrader für Sekunda die *Hellenika* anscheinend der Anabasis gleich. Collmann empfiehlt von ersteren II, 3, 11 bis II, 4 (Herrschaft der 30, Kampf zwischen Kritias und Theramenes, Wiederherstellung der Demokratie), III. 1 bis zu Ende (Verschwörung des Kinadon, Agesilaos' Kämpfe in Asien, Ausbruch des Korinth. Kriegs), V, 2 bis zu Ende (Spartas Politik gegen Olynth, Erhebung der Thebaner und ihre Folgen), VI, 4, 1—26 (Schlacht bei Leuktra), VII, 5, 4—27 (letzter Einfall des Epaminondas in den Peloponnes, Schlacht bei Mantinea). Die Meifsner Philologen haben von den Hellenika nur I, 7, 3—15 als für Extemporierübungen geeignet in den zweiten Fascikel aufgenommen und durch Aufnahme von I, 7, 16—34, II, 2, 10—23 und 3, 50—56 in der vierten diese Stellen von der Klassenlektüre ausgeschlossen. — Die *Kyropädie* hatte Collmann unberücksichtigt gelassen; A. Müller machte dagegen geltend, dafs daraus recht wohl ab und an eine Auswahl gelesen werden könne (S. 84). Die Meifsner Philologen haben der Geschichte der Panthea in etwas geringerer Ausdehnung, als in der sie von Seyffert in den Lesestücken empfohlen wird, und dem Bericht über den Tod des Kyros (IV, 6, 11. V, 1, 2—8. 17. 18. VI, 1, 31—49. VII, 3, 2—17. VIII, 7) eine Stelle im zweiten Fascikel eingeräumt. Für Aufnahme der *Memorabilien* in den Kanon für Sekunda tritt Collmann mit Entschiedenheit ein. Das Buch sei wohl geeignet, den Schüler mit lebhafter Teilnahme für die hehre Gestalt des Sokrates zu erfüllen, es biete aufser diesem das persönliche Interesse in Anspruch nehmenden Mittelpunkt einen reichen Stoff zu ethischer, geschichtlicher und kulturgeschichtlicher Belehrung und lasse auch gelegentlich den Humor, einen im ganzen seltenen Gast in der Schule, zu seinem Rechte kommen. Selbstverständlich sei eine passende Auswahl bezüglich der zu lesenden Abschnitte zu treffen. Auch Weidner redet im Vorwort seiner Ausgabe der Lektüre der Memorabilien, die in den letzten zwei Jahrzehnten immer seltener geworden sei, das Wort. Wer seine Schüler mit dem idealen und doch so praktisch wirksamen Sokrates befreunden wolle, werde der Xenophontischen Erinnerungen neben Platos Apologie nicht entbehren können, wenn die wahre Gestalt des Sokrates der Jugend nicht ein Rätsel bleiben solle. Die Meifsner Philo-

logen fügen im zweiten Fascikel I, 1, 18. 19 und Hell. I, 7, 3—15 an; dagegen lassen sie als für jede Art von Klassenlektüre weniger geeignet erscheinen I, 4. 11—19; II, 1, 20—33; 7, 1—14; IV, 5, 1—12; 8, 1—11, indem sie diese Abschnitte in dem 8. und 10. Fascikel geben.

Über **Platon** bemerkt Schrader, er biete des Vortrefflichen so vieles, dafs die Wahl schwer werde; im ganzen werde man, falls für seine Erklärung der Zeitraum eines Jahres bestimmt sei, gut thun, zu der unerläfslichen *Apologie*, welcher sich *Kriton* anschliefse, den *Protagoras* oder *Gorgias* zu gesellen, jenen wegen der unvergleichlichen Mimik und der sprachlichen Schönheit, diesen wegen der Strenge und des männlichen Ganges der Beweisführung. Der ergreifende Inhalt und die hohe Vollendung des Phädon leite immer wieder den Blick der Lehrerwelt auf diesen Dialog, und es geschehe nicht ohne schmerzliches Bedauern, wenn man ihn den Primanern vorenthalte. Allein die spekulative Entwickelung und kritische Gedankenbewegung in demselben sei doch zu schwierig, um von den Schülern genügend verstanden und gewürdigt zu werden; ihn bruchstückweise lesen heifse aber seinen eigentlichen Wert verschleiern, und so möge denn der Lehrer, sei es im philologischen oder im Geschichtsunterricht, Gelegenheit nehmen, den Anfang und Schlufs desselben vorzulesen. Collmann, der aufser Apologie und Kriton von den kleinen Dialogen vor allem den von Schrader der Privatlektüre überwiesenen (S. 464) *Euthyphron* empfiehlt, der gröfseres Interesse bei den Schülern erwecke als *Laches*, und den *Protagoras* jedenfalls vor *Gorgias* zu berücksichtigen rät, äufsert sich über die Lektüre des *Phädon* dahin, dafs er die Einleitung und namentlich den Schlufs nicht von den Schülern übersetzen lasse; ein einziges thörichtes Wort vernichte den weihevollen Eindruck, den die Schüler von Platos schlichter Erzählung empfangen; es sei deshalb richtiger, dafs der Lehrer selbst übersetze. Eckstein und Schiller hatten die erzählenden Teile des Phädon unbedenklich in den Kanon aufgenommen. A. Th. Christ fügt in seiner Ausgabe der Apologie und des Kriton die Schlufskapitel des Phädon (64 ff.) hinzu. Im *Florilegium* finden sich die Abschnitte p. 57 A—61 D (Quomodo Socrates in vinculis se gesserit) und p. 115 B—118 (Mors Socratis) im zweiten Fascikel, ebenso *Menexenus* p. 236 D—241 E (Laudes Athenarum) und *Symposion* p. 215 A—217 C. 219 D—222 B. 222 C—D (Alcibiades laudes Socratis dicit), wogegen *Protagoras* und *Gorgias* wie die *Republik* durch Aufnahme von einzelnen Partieen dieser Schriften in spätere Fascikel jeder Form der Klassenlektüre entzogen erscheinen.

Gegen die Lektüre des **Lysias**, dessen neueste Litteratur E. Albrecht im 7. der vorjährigen Jahresberichte des philologischen Vereins zu Berlin besprochen hat, erklärte sich Collmann, weil Gerichtsreden den Schülern nur unter besonderen Umständen ein dauerndes Interesse abzunötigen vermöchten und nach seiner Erfahrung in den Reden gegen Eratosthenes und Agoratos wohl die Erzählung, nicht aber die Beweis-

führung die Schüler zu interessieren vermöge, auch nach seiner Wahrnehmung die Gewandtheit im Übersetzen nicht sonderlich durch die Lysiaslektüre gefördert werde. Dagegen möchte A. Müller an Lysias festhalten, wesentlich mit Rücksicht auf seine Darstellung und darauf, dafs er ein Bild von dem Leben und Treiben in den bürgerlichen Kreisen Athens gebe, wie es aus Demosthenes, Plato und Thukydides nicht zu gewinnen sei. Er empfiehlt deshalb besonders die kleinen Prozefsreden. Seinem Antrag entsprechend hat sich die Direktoren-Versammlung für Lysias ausgesprochen, den auch Schrader unbeanstandet läfst. Von der Rede gegen Agoratos haben die Meifsner Philologen, welche von Lysias „aliquot orationes“ für die Klassenlektüre in Anspruch nehmen, die §§ 5 bis 22. 30. 34 in das 4., Abschnitte der 3., 6. und 7. Rede in das 7. und 9. Heftchen aufgenommen.

Dagegen haben sie als geeignet für Extemporierübungen einige Stellen von **Isokrates**, den sie wie Eckstein und Schiller für regelmäfsige Klassenlektüre verwerfen, in dem 2. Heftchen gegeben, nämlich Panegyricus 85 bis 99 und Areopagiticus 19—35 und 60—70. A. Müller findet den Isokrates wegen seiner langen Perioden wenigstens für Untersekundaner nicht ohne Bedenken, Schrader will ihn, obwohl er seine gewählte Phraseologie und seinen symmetrischen Satzbau als eigentümliche Vorzüge anerkennt, dem Privatstudium überlassen sehen. Dagegen glaubt Collmann für Isokrates als Schulschriftsteller ein Wort einlegen zu sollen. Er denke dabei nicht sowohl an die in früheren Zeiten besonders gern in der Schule gelesenen panegyrischen Reden, als an die Reden, in welchen eine einzelne Frage, ein konkreter Fall von historischer Bedeutung erörtert werde, den *Ἀρχίδαμος* und den *Ἀρεοπαγιτικὸς λόγος*, beide ausgezeichnet durch eine Fülle von schönen, edlen Gedanken, einen bedeutenden historischen Hintergrund und klare, volle Ausprägung der Gedanken. Ob diese Reden gehalten worden seien oder nicht, sei gleichgültig; läsen doch die Schüler auch bei den Geschichtsschreibern des Altertums Reden, die keineswegs in dieser Form gehalten worden seien, sondern zum grofsen Teil ihre Existenz der Phantasie des Schriftstellers verdankten. Die Konferenz erklärte, Isokrates eigne sich besonders für Obersekunda.

Von **Demosthenes** hatten Eckstein und Schiller einige olynthische und philippische Reden gefordert. Damit stimmt Schrader überein, indem er von der Rede für den Kranz bemerkt, dafs sie, wenngleich an sich nicht ungeeignet, jenen kürzeren übersichtlicheren und deshalb für die Jugend wirkungsreicheren den Platz nähme. Auch Collmann, der die 3 Reden für Olynth, eine philippische und die Rede über den Frieden gelesen wissen will, verwirft die Kranzrede wegen ihres Umfangs. Das *Florilegium* enthält daraus im zweiten Fascikel die §§ 199—208 (Exponitur veteres Athenienses, cum salus atque libertas patriae ageretur, numquam arma non cepisse ac potius magna subire pericula maluisse quam aequis-

simis condicionibus aliorum imperio parere) und §§ 169—179 (Nuntio Elateam a Philippo esse occupatam Athenas allato maximaque orta in urbe perturbatione Demosthenes civibus suadet, ut legatos Thebas mittant, qui auxilium polliceantur, atque ut ipsi in bellum proficiscantur).

In demselben Fascikel hat auch eine Stelle aus **Lykurgs** Leocratea eine Stelle gefunden, nämlich 68—74 (Qua pietate erga patriam fuerint veteres Athenienses, rebus bellis Persarum gestis probatur).

In der Auswahl der Lektüre über die Zeit des Demosthenes herabzugehen, hat weder Collmann noch A. Müller empfohlen. Ersterer berichtet zwar, dafs vereinzelte Referate sich für *Arrian* und *Plutarch* ausgesprochen hätten, erklärt sich aber gegen beide, weil ihnen der Stempel der Klassizität in der Sprache fehle, Arrian aufserdem zu leicht, Plutarch zu schwer sei. Auch Schrader weist Plutarch wegen der latinisierenden Satzfügung und wegen seines Mangels an echt griechischem Klang als nicht recht angemessen zurück, mit noch gröfserer Entschiedenheit aber den *Lucian* wegen seiner Leichtfertigkeit und Spottsucht trotz der reinen Sprache, die sich übrigens doch auch von den älteren Attikern erheblich unterscheide. Baumeister a. a. O. S. 22 Anm. verwirft *Lucian*, aus dem der Schüler nur eine Karrikatur entnehme; *Plutarchs* Lebensbeschreibungen findet er in ganzer Ausdehnung zu breit und empfiehlt eine Auswahl von Einzelabschnitten. Die Meifsner Philologen haben von Lucian aus Herodotus sive Aetion c. 1. u. 2 (Herodotus apud Graecos Olympiam congregatos ex historiis suis recitat) und aus de morte Peregrini c. 11—13 (Quemadmodum Peregrinus inter christianos sit versatus) in den zweiten Fascikel aufgenommen. Sonst finden sich nachdemosthenische Prosastücke erst in den späteren Fascikeln des *Florilegium*.

Die dem ersten Fascikel angehängten *loci memoriales* sind nur zum Teil prosaisch. Von den 12 Stellen dieser Art sind je zwei dem ersten und zweiten Buch des Thukydides, eine Platos Apologie entnommen; die sieben übrigen liegen entschieden aufserhalb der Schullektüre und zeigen deutlich, dafs die Auswahl ausschliefslich von einem stofflichen Interesse geleitet war.

Die gilt auch von der Auswahl gröfserer Stücke, welche in der im vorigen Jahre in neuer 5. Auflage erschienenen *Griechischen Chrestomathie* von Mezger und Schmid vorliegt. Sie stimmt in den meisten Punkten mit dem Kanon von Eckstein und Schiller überein, geht aber zum Teil über die Grenzen desselben hinaus, indem es den Verfassern wesentlich darauf ankam, den Schülern der mittleren Gymnasialklassen einen möglichst weiten Blick in das griechische Leben zu erschliefsen, damit diejenigen, welche die Schullaufbahn bald zu verlassen haben, von dem Thun und Treiben jenes hochbegabten Volkes, seinem Glauben und Fühlen, seinen Kämpfen und Grofsthaten, seinen Helden, Staatsmännern und Denkern noch ein recht reiches Bild in ihre Seele aufnähmen, die anderen mit desto freudigeren Ahnungen den oberen Klassen entgegengingen, welche

sie in die Litteratur der Griechen in weiterem Umfange einführen sollen. So haben sie einen Teil der Stücke aus Schriftstellern genommen, deren Sprache mit der Norm des reinen Atticismus nicht völlig übereinstimmt; sie glaubten sich aber hierüber beruhigen zu dürfen im Hinblick darauf, dafs für jene Altersstufe das Anziehende des Inhalts in erster Linie Berücksichtigung verdiene, und gaben deshalb im Zweifelsfall dem klassischen Realismus mit Bedacht das Übergewicht über den Formalismus. Der erste Kursus enthält zuerst das Wichtigste aus der Götter- und Heroenlehre, sowie von den Sagen des griechischen Altertums, insbesondere, was in das griechische Drama oder in die moderne Poesie und überhaupt in das Bewufstsein der Gebildeten der neueren Zeit übergegangen ist. Ein weiterer Abschnitt giebt eine Reihe kürzerer Mitteilungen, welche teils eine Anzahl hervorragender Männer teils die sittlichen Anschauungen der Griechen zu charakterisieren geeignet sind. In mehr zusammenhängender Darstellung sind dann die Lebensregeln *πρὸς Δημόνικον* des Isokrates (?) eingeschaltet. Der letzte Abschnitt des 1. Kursus enthält eine längere Erzählung vom älteren und vom jüngeren Cyrus nach Xenophon. Der zweite Kursus giebt zuerst die grofsen Hauptereignisse des zweiten Perserkriegs nach *Diodor*, die Wiederherstellung der Mauern Athens und den Übergang der Hegemonie an die Athener nach Thucydides, die entscheidenden Ereignisse am Schlufs des peloponnesischen Krieges und die unmittelbaren Folgen derselben nach Xenophons Hellenika, „und sofort als gröfstes Geschichtsbild dieses Kursus den die Jugend am meisten ansprechenden Helden der griechischen Geschichte, Alexander, nach *Arrian*. Neben diesen ist das verkörperte Ideal der Weisheit des Altertums in der Erzählung Platos vom Lebensende des Sokrates hingestellt, welche der Erfahrung gemäfs auf die für das Höhere empfänglichen Gemüter der Jugend begeisternd wirkt. Hierauf bieten fünf Gespräche von *Lucian* [*Χάρων*, *νεκρικοὶ διάλογοι* 12 und 20, *ἐνάλιοι διάλογοι* 8 (Arion), *θεῶν διάλογοι* 25 (Phaethon)] dem Knaben Gelegenheit, den lachenden Philosophen aus der Zeit des sinkenden Griechentums in heiteren und teilweise doch tiefsinnigen Darstellungen kennen zu lernen; insbesondere das längste dieser Stücke, der Charon, verhüllt unter dem Gewande einer auch dem Knaben verständlichen Ironie eine Fülle tiefen Ernstes. Ein poetischer, meist auf das Gebiet des attischen Dialekts beschränkter Anhang mit einer Auswahl von Sprüchen der griechischen Popularphilosophie, einigen Rätseln, der Grabschrift in den Thermopylen, den Worten der sieben Weisen und Ähnlichem schliefst das Ganze, damit sich die jungen Leser auch von diesen Erzeugnissen des hellenischen Geistes, einer Fundgrube hellfunkelnder Edelsteine, ein vorläufiges Bild machen können.“ Es ist von Interesse mit dieser Auswahl zu vergleichen, was Friedrich Jakobs im Vorwort zur ersten Auflage seiner Attika, J. Classen in der Vorrede zur 7. Auflage dieses Buches über den darin zusammengestellten Lesestoff entwickeln (*Zur 80jährigen Geschichte der griechischen Elementarbücher* von Fr. Jakobs 2. Aufl., S. 21 ff., 30 ff.).

2. Ausgaben.

1889 sind in neuen Auflagen erschienen: *Homers* Odyssee erklärt von Ameis-Hentze II, 2 (XIX—XXIV), *Sophokles'* Antigone herausgegeben von Schubert, *Herodot* erklärt von H. Stein IV (Buch VII), *Xenophons* Memorabilien erklärt von Raph. Kühner — Rud. Kühner, ausgewählte Reden des *Lysias* erklärt von Rauchenstein-Fuhr 1. Bändchen und *Demosthenes'* ausgewählte Reden herausgegeben von Wotke, *Thukydides* erklärt von Classen II in 4. Auflage besorgt von Steup, *Xenophons* Anabasis mit erklärenden Anmerkungen herausgegeben von K. W. Krüger, in 7. verbesserter Auflage besorgt von W. Pökel, Memorabilien erklärt von Breitenbach, in 6. Auflage bearbeitet von R. Mücke. Als neue Teile ganz neuer Ausgaben sind erschienen *Homers* Ilias erklärt von G. Stier 5. und 6. Heft (XIII—XV. XVI—XVIII), *Sophoclis* tragoediae scholarum in usum edidit Jos. Král III. Electra, *Sophokles* III. Philoktetes. Erklärt von J. Holub und dazu als Text: Sophoclis Philoctetes. In scholarum usum ed. J. Holub, *Thucydides* von J. Sitzler, VII. Buch, und *Xenophons* Anabasis herausgegeben von E. Bachof II. Bd., Buch 4—7 Text und Erläuterungen. Endlich sind, um von Leues oben erwähnter Odysseeausgabe abzusehen, folgende ganz neue Ausgaben herausgekommen: *Sophokles'* Aias erklärt von Paehler, *Thukydides'* siebentes Buch. 1. Erklärende Ausgabe für den Schul- und Privatgebrauch, 2. Textausgabe von Franz Müller. *Xenophons* Memorabilien herausgegeben von Andreas Weidner, *Platons* Euthyphron erklärt von H. Bertram, Laches erklärt von demselben und *Platons* Apologie des Sokrates und Kriton nebst den Schlufskapiteln des Phaedon herausgegeben von A. Th. Christ.

Von diesen Ausgaben zeigen zwei einen sehr bemerkenswerten Fortschritt in verständiger Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schule, die Schubertsche Antigone- und die Pählersche Aiasausgabe. Jene ist als Ausgabe „für den Schulgebrauch“ an Stelle der Ausgabe „Scholarum in usum“ von 1883 getreten. Die adnotatio critica ist weggelassen; dafür ist eine Einleitung über Ursprung und Entwicklung der griechischen Tragödie (S. VII—X), Leben und Werke des Sophokles (S. X—XII) und Ökonomie der Tragödie (S. XII—XIV) und in einer Vorbemerkung zur Antigone (S. XV—XVIII) unter anderem eine Übersicht über den Gang der Handlung in Form einer Disposition gegeben, wie sie G. Freytag in seiner „Technik des Dramas“ entwirft. Ein Anhang (S. 57—64) bringt eine kurze Abhandlung über das Theaterwesen in Athen, der nach Baumeisters Denkmälern des klassischen Altertums ein „Blick auf Zuschauerraum und Orchester des Dionysostheaters zu Athen“, der Grundrifs des Theaters zu Epidauros und Bilder männlicher und weiblicher Masken, nach Blümners Leben und Sitten der Griechen Bilder von zwei Schauspielern beigegeben sind, während dem ganzen Buch eine Abbildung

der Lateranischen Sophoklestatue vorausgeschickt ist. Der Text ist weitläufig und in ungewöhnlich grofsen Buchstabenformen gedruckt. Dieser Einrichtung entspricht mutatis mutandis die der Ausgaben von Platons Apologie und Kriton, Xenophons Memorabilien und den ausgewählten Reden des Demosthenes desselben (Tempsky-Freytagschen) Verlags, nur dafs, was die Ausstattung anlangt, die Reden des Demosthenes nicht ganz so splendid gedruckt sind. Ihnen ist eine Abbildung der vatikanischen Demosthenesstatue, der Apologie und dem Kriton eine Abbildung der Sokratesbüste in der Villa Albani vorgeheftet; jenen ist (S. 89—92) eine Notiz über Rat und Volksversammlung der Athener, dieser (S. 75 bis 77) eine Nachricht über das Verfahren in öffentlichen Rechtsfällen zu Athen angehängt; jenen sind eine Einleitung (S. VII—XVII) über des Demosthenes Leben und politische Thätigkeit und Vorbemerkungen (S. XVIII bis XXV) mit Dispositionen der einzelnen Reden, der Apologie eine sehr knappe Besprechung von Platons Leben und Schriften (S. VI—VIII) und eine besondere Einführung in die Apologie und Kriton vorangeschickt, während die Memorabilien durch kurze Nachrichten über Sokrates' Leben und Lehre, seine Verfolgung und seinen Tod, seine Ankläger und Verteidiger nach dem Tode (S. IV—IX) und eine klare Übersicht des Inhalts der vier Bücher und ihrer einzelnen Kapitel eingeleitet werden. Allen drei Ausgaben sind Namenverzeichnisse mit kurzen sachlichen Notizen beigefügt. Bei Demosthenes gehen dem Namenverzeichnis noch geschichtliche Erläuterungen voraus, welche dem Gang der Reden folgen.

Unter den gleichfalls mit Entschiedenheit dem Bedürfnis der Schüler dienenden Ausgaben der Bibliotheca Gothana nimmt die Paehlersche Ausgabe der Antigone einen ehrenvollen Platz ein. Der Herausgeber spricht sich, eine ausführlichere Rechtfertigung vorbehaltend, über Absicht und Einrichtung der Ausgabe im Vorworte aus. Er will, den Schwerpunkt der Lektüre in der gemeinsamen Bemühung von Lehrer und Schülern in der Stunde suchend, dem Schüler an Belehrungen dasjenige bieten, was er zu einem vorläufigen Erfassen des Sinnes nötig hat, sich aber aus Grammatik und Wörterbuch nicht verschaffen kann. Er will ihm Winke geben, wie er eine vorhandene Schwierigkeit sehen, Fingerzeige, wie er sich helfen soll, will ihn davor warnen, scheinbar Unwichtiges und Kleines zu übergehen und sucht überhaupt das Nachdenken des Schülers für die verschiedenen Aufgaben, welche der Erklärung gestellt sind, im voraus zu wecken. Der Schüler, der seine Pflicht thun will, soll durch die Ausgabe erfahren, worauf es ankommt, um dann mit gesteigerter Aufmerksamkeit und Lust an dem das tiefere und sorgfältigere Eindringen erstrebenden Unterrichte sich beteiligen zu können. Übersetzungshülfen hat er, hierin von Bertrams Verfahren in der Platoausgabe abweichend, nur sehr selten gegeben, fortlaufende ästhetisierende Erörterungen und Zusammenfassungen des Inhaltes, um nicht dem Lehrer den schönsten Teil seiner Arbeit vorwegzunehmen oder doch zu beeinträchtigen, von der Ausgabe ausgeschlossen und auch in dieser Beziehung nur durch kurze Andeutungen

und Erinnerungen dem Schüler für eine Mitwirkung in der Stunde Lust zu machen und ihn vorzubereiten versucht.

Paehler scheut sich nicht, aufser griechischen und lateinischen Dichtern auch Shakespeare und Goethe zu citieren, weicht aber in dieser Beziehung doch nur ganz selten von der Weise der älteren Kommentatoren ab. In weit höherem Mafse erlaubt sich Stier in seiner Iliasausgabe über die Grenzen des klassischen Altertums hinauszugehen. Er zieht Stellen aus Büchern des alten Testaments, aus dem Nibelungenlied, aus Shakespeare, Bürger, Stollberg, J. H. Vofs, Herder, Goethe, Schiller, Arndt, Körner, Uhland und Klaus Groth zur Vergleichung heran und weist nicht selten auf Momente der mittelalterlichen, neueren und neuesten Geschichte hin, an welche ihn Scenen des Epos erinnert haben. So bemerkt er, um nur ein Beispiel anzuführen, zu Ξ 384 *ἦρχε δ' ἄρα σφι Ποσειδάων ἐνοσίχθων, δεινὸν ἄορ τανύηκες ἔχων ἐν χειρὶ παχείῃ, εἴκελον ἀστεροπῇ:* „Poseidon führt passend beim Kampf an den Schiffen. Auch König Wilhelm zog bei Königgrätz selbst den Degen an der Spitze der Reiterei.“

Es war im vorigen Jahresbericht (S. B 438) unter Hinweis auf Meisterhans' Grammatik der attischen Inschriften beklagt worden, dafs die Ausgaben attischer Schriftsteller, welche das Jahr 1888 gebracht hatte, nicht alle das gleiche Bestreben zeigten, die gut attischen Formen auch gegen die Handschriften aufzunehmen. Nicht viel besser steht es in dieser Beziehung mit den Ausgaben aus dem vorigen Jahre. Allerdings hat Schubert in der Antigone jetzt die Schreibung *φής, θνῄσκειν* u. s. w., *οἰκτίρειν, ποεῖν* u. s. w. aufgenommen und sich dafür auf Meisterhans berufen; auch haben sich in diesen Dingen für Sophokles Král meist an Nauck, für Thukydides Steup, Franz Müller und Sitzler an Stahl angeschlossen; *οἰκτίρειν* ist nicht blofs von Schubert und Král, sondern auch von Fuhr im Lysias angenommen worden, und Pökel hat in der Anabasis das *ε* in *οἰκτείρω* u. s. w. wenigstens eingeklammert, aber Holub, der freilich auch sonst in der Textkritik sonderbare Wege geht, bringt *σώζει, οἰκτείρω, τίσω, εὐξάμην, θνῄσκοντι,* und auch Paehler hat offenbar auf diese orthographischen Dinge ebensowenig geachtet wie es im Platon Bertram gethan zu haben scheint. In den Memorabilien ist Weidner darin strenger als Kühner und Mücke, von denen der letztere in der Vorrede sich ausdrücklich zu dem Grundsatz bekennt, dafs man bei Xenophon, der aller Wahrscheinlichkeit nach selbst nicht konsequent gewesen und wiederholt in die Orthographie seiner Jugend zurückgefallen sei, in othographischen Fragen den Handschriften folgen müsse.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

Für die methodische Behandlung der Klassenlektüre kommen wieder in erster Linie die einschlägigen Abschnitte der Verhandlungen der Schleswig-Holsteinischen Direktorenversammlung oder vielmehr des der-

selben vorgelegten ausführlichen Referates von Collmann und Schraders Erziehungs- und Unterrichtslehre in Betracht.

Beide stimmen zunächst in der Verwerfung langer Einleitungen überein. Collmann (S. 54) meint, das Interesse für den Verfasser werde erst durch das Litteraturwerk geweckt und nicht umgekehrt das Interesse für dieses durch Mitteilungen über das Leben und die Werke des Schriftstellers. Mitteilungen über Xenophons Leben und Schriften würden auf lebendigste Teilnahme rechnen können, wenn sie sich anschlössen an seine eigenen Worte: *Ἦν δέ τις ἐν τῇ στρατιᾷ Ξενοφῶν Ἀθηναῖος.* Hier sei der Ort zu erzählen, wie er seine Dankbarkeit gegen seinen väterlichen Freund und Berater in den Memorabilien bekundet habe, wie Sokrates' Befürchtungen in Erfüllung gegangen seien, und wie dann der verbannte Schriftsteller die in seinem dritten Hauptwerke erzählten Ereignisse zum Teil als Augenzeuge miterlebt habe. Collmann mifsbilligt ferner das Verfahren von Schimmelpfennig (Über die griechische Lektüre in Prima Prgr. Ilfeld 1881), vor dem Beginn des ersten Buchs der Ilias über Homers Vaterland und Lebenszeit, über die cyklischen Dichter, Homeriden, Rhapsoden, über die Rezension unter Pisistratus und durch die alexandrinischen Gelehrten eine kurze Einleitung zu geben; es werde dadurch schwerlich das Interesse für den Dichter selbst geweckt oder das Interesse gefördert, und auf die Entstehung des Gedichts könne man an solchen Stellen hinweisen, an welchen besonders auffällige Widersprüche zu Tage treten. Schrader, der sich in dem Abschnitt über den lateinischen Unterricht (S. 392 ff.) nachdrüchlich gegen lange Einleitungen ausspricht, deren üblicher Inhalt teils während der Lektüre unter Heranziehung auch der eigenen Kraft der Schüler zu Vorträgen, teils am Schlufs der Lektüre zur Mitteilung gelangen solle, meint (S. 459), die notwendige Erörterung des Zusammenhangs und der Gliederung der Ilias und die unumgängliche Bemerkung, dafs im Homer zahlreiche Stellen eingeschoben sind, nötigen zu einer Beantwortung der Frage nach der Einheit des Dichters, die jeder Lehrer nach seiner wissenschaftlichen Überzeugung geben möge, und zu einer kurzen Unterweisung über die Sängerschulen und die Überlieferung der homerischen Gedichte, will aber natürlich auch diese Dinge erst im Laufe oder nach Beendigung der Lektüre verhandelt sehen. Auch was bei der Erklärung des Lysias abgesehen von den gerichtlichen Ausdrücken und anderen Besonderheiten der Rede von dem Gerichts- und Staatswesen der Athener in kurzem Überblick mitgeteilt werden mufs, soll nach Schrader (S. 455) lieber als in einer Einleitung während des Übersetzens vom Lehrer gegeben und am Schlufs der Lektüre von den Schülern selbst in geordnetem Zusammenhange vorgetragen werden. Der Lektüre des Platon grofse Einleitungen über die früheren Systeme vorauszuschicken, erklärt Schrader (S. 456) für unnütz und da der Schüler hierdurch von der nächsten Aufgabe zurückgehalten werde und den wahren Wert jener Spekulation doch nicht zu würdigen vermöge, sogar für schädlich. Das Verhältnis des Sokrates zu den gleichzeitigen Sophisten zu erörtern biete sich inner-

halb des Protagoras und auch des Gorgias Gelegenheit genug. Der Übersetzung des Sophokles solle nur eine kurze Darstellung des Schauplatzes und der zunächst auftretenden Personen vorausgehen und der Schüler nur mit wenigen Worten soweit nötig in die Fabel eingeführt werden. Erst bei dem ersten Auftreten des Chores sei Anlafs, über die scenische Einrichtung des Theaters, die geschichtliche Entwickelung und die Bestandteile des Dramas, die Festtage der Aufführung, die Art der Einübung die nötige durch Vorzeigen von Abbildungen, eventuell durch einfache Zeichnung an der Wandtafel zu unterstützende Belehrung einzuschalten.

Dafs die Vorbereitung auf die Lektüre in der ersten Zeit ausschliefslich in der Schule unter der Leitung und mit Hülfe des Lehrers vorzunehmen und zunächst nur ein Nachübersetzen von dem Schüler zu verlangen sei, dafs aber darauf Bedacht genommen werden müsse, den Schüler zu immer gröfserer Selbständigkeit anzuleiten, konnte Collmann als übereinstimmende Meinung aller Referenten bezeichnen; auch Schrader denkt darüber nicht anders. Collmann bestimmt die Grenze, die dabei einzuhalten sei, dahin, dafs man von den Schülern so lange keine völlig selbständige Präparation verlangen dürfe, als sie nur über lückenhafte grammatische Kenntnisse verfügen. Man solle deshalb auch in Sekunda, zumal in einer ungeteilten, die Konstruktionen in dem für die folgende Stunde zu präparierenden Abschnitt, soweit erforderlich, besprechen und dabei auch auf sachliche Verhältnisse aufmerksam machen, deren Kenntnis für die richtige Auffassung der Stelle erforderlich sei. So seien auch die dem Schüler fremden Formen bei Herodot und Homer in Untersekunda und einer ungeteilten Sekunda das ganze Jahr hindurch vorher zu erklären. In Prima dagegen sei selbständige Präparation zu fordern und nur bei Sophokleischen Chorliedern häusliche Vorbereitung zu erlassen und nur sorgfältiges Nachübersetzen zur Pflicht zu machen (S. 55 f.). Schrader meint, durch gemeinschaftliche Vorbereitung der Übersetzung innerhalb der Klasse werde der Lehrer die Einführung in den Herodoteischen Dialekt bei den ersten Kapiteln am zweckmäfsigsten und leichtesten vollziehen; die Schwierigkeit des Demosthenes verringere sich, wenn er beim Beginn der ersten Perioden selbst erkläre und übersetze, und namentlich sei dieses Verfahren beim Sophokles geboten, auf welchen sich ohne solche Andeutung die Mehrzahl der Schüler nur mit grofsem Aufwand an Zeit und Kraft und doch nicht zu angemessener Befriedigung vorzubereiten vermöge. Durch solche Anleitung werde auch verhütet, dafs die Schüler in ihre Präparationshefte, aus denen sie, wenn nicht früher, so doch zur Wiederholung die vorgekommenen Wörter auswendig zu lernen hätten, nichts Falsches aufnehmen. Um eben dieses für die Anfänger noch gründlicher zu verhüten, hat Sickinger sein *Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis Buch I* zusammengestellt; er glaubt aber, dafs auch sehr viel Zeit verloren gehe, wenn, was für den Anfang sonst das Beste wäre, der Lehrer die nötigen Vokabeln und Phrasen des vorher durch-

genommenen Abschnittes direkt diktiere. Das mit grofser Umsicht und viel didaktischem Geschick gearbeitete kleine Buch erscheint in der That geeignet, den Schüler bei der häuslichen Wiederholung des in der Klasse behandelten Pensums instandzusetzen, sich auch allein wieder zurechtzufinden und die vorgekommenen Vokabeln und Wortverbindungen sich gründlich anzueignen. Leichtere Abschnitte wird er, so hofft der Verfasser, an der Hand dieses Hülfsmittels selbständig bewältigen können, und wenn er unter gründlicher Ausnutzung desselben die Lektüre des ersten Buchs der Anabasis beendigt hat, in höherem Mafse als durch manches andere Mittel die Fähigkeit erworben haben, nunmehr selbständig an die Lektüre des zweiten oder eines anderen Buches heranzutreten, wenn er bei besonderen Schwierigkeiten die nötigen Winke und Erläuterungen im voraus erhält.

Ob den Schülern *Spezialwörterbücher* zu den einzelnen Schriftstellern zu gestatten oder gar zu empfehlen seien, diese Frage hat Schrader gar nicht berührt. Nach Collmann (S. 59) hat der Referent für Flensburg ein Spezialwörterbuch für Xenophon verworfen, der für Rendsburg für zweckmäfsig gehalten. Collmann selbst bestreitet, dafs ein Bedürfnis dafür vorhanden sei. Diesen Urteilen gegenüber verdient bemerkt zu werden, dafs, nachdem 1886 das Vollbrechtsche Wörterbuch zu X.'s Anabasis in 6. Auflage erschienen ist, das vorige Jahr eine fünfte Auflage des in der Anlage davon wesentlich abweichenden *vollständigen Wörterbuches* zu *Xenophons Anabasis* von Hermann L. Strack gebracht hat.

Auch über die Aneignung eines ausreichenden griechischen Wortschatzes, ohne dessen Besitz der Schüler schwerlich zum vollen Genufs der Lektüre kommen kann, äufsern sich Collmann und Schrader ziemlich übereinstimmend vor allem dahin, dafs sie ein besonderes Vokabellernen aus Vokabularien im allgemeinen nicht für richtig erklären. Nur setzt Collmann für die Tertia voraus, dafs das Übungsbuch ein Vokabularium bietet, welches die einzelnen Abschnitte der Grammatik begleitend auch dem etymologischen Prinzip Rechnung zu tragen habe. Nachdem die Lektüre begonnen, müsse auf allen Stufen des Unterrichts, auch in Prima die Erweiterung des Wortschatzes in unmittelbarem Anschlufs an die Schriftsteller stattfinden, wenn es auch dem Takte des Lehrers zu überlassen sei, aus den in der prosaischen und poetischen Lektüre vorkommenden Vokabeln die von den Schülern besonders zu lernenden auszuwählen, wobei nicht blofs die *ἅπαξ εἰρημένα* auszuschliefsen seien. Schrader (S. 444) verlangt von dem Lehrer Zusammenfassung der vorkommenden Wörter mit ihren Familien nach verschiedenen, teils sachlichen teils etymologischen Gesichtspunkten (vgl. Ihm Pr. v. Bensheim S. 17). So seien bei der Angabe einer Tageszeit im Xenophon die Einteilung des Tages und die übrigen Tageszeiten, bei den Kriegsbegebenheiten die Waffen und das Heerwesen, bei der Erklärung des Lysias die griechischen Ausdrücke zusammenzufassen und in dieser Verbindung einzuprägen. Er

hätte hier aufser auf Retzlaffs Vorschule zu Homer auch auf Matthias' *Griechische Wortkunde im Anschlufs an Xenophons Anabasis* hinweisen können. Was den etymologischen Gesichtspunkt anlangt, so fordert er vom Lehrer, dafs er nicht nur die verschiedenen Sprossen eines Stammes, soweit dieselben den Schulschriftstellern angehören, sondern auch die gleichen Ableitungsformen in verschiedenen Wortfamilien nach ihrer Bedeutung zusammenfasse und in wiederholter Übersicht einpräge.

Ob Baumeister in seiner Schrift *Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht* S. 17 mit Recht behauptet, dafs die Klassiker jetzt noch mancherorts lediglich der Exerzierplatz für syntaktische Übungen seien, kann dahin gestellt bleiben; jedenfalls stellt Schrader das Verhältnis der Grammatik und Lektüre richtig dahin fest, dafs der Lehrer zwar anfangs den Lesestoff zugleich zu einer reichlicheren Durchübung des grammatischen Abschnitts benutzen müsse; je nachdrücklicher aber derselbe eingeprägt sei, um so weniger dürfe das Schriftwerk nachher zu grammatischen Wiederholungen und Abschweifungen gemifsbraucht werden. Was unmittelbar nötig sei, sei überall aus der Grammatik heranzuziehen und jeder Irrtum durch Verweisung auf die Regel zu beseitigen, im übrigen aber das sprachliche Verständnis des Werkes und seine Eigentümlichkeit entschieden in den Vordergrund zu stellen (S. 454). Wie im ersten (*Jb.* III B441) hat Bachof auch im zweiten Band seiner Anabasisausgabe durch systematisch geordnete syntaktische Anhänge am Schlufs der einzelnen Bücher Sorge getragen, dafs die Anfangslektüre auch der Gewinnung einer festen syntaktischen Grundlage zu gute käme, und in derselben Absicht hat Sickinger in sein oben erwähntes Wörterverzeichnis zum ersten Buch der Anabasis im Anschlufs an Wendts griechische Schulgrammatik (s. *Jb.* III B443) nicht nur den vorkommenden Verben und Präpositionen bekannte Beispiele ihrer Konstruktionen beigefügt, sondern auch in der Lektüre öfters begegnende syntaktische Regeln in einer für Obertertia fafslichen Form fett gedruckt passenden Ortes eingeschaltet. Collmann will, dafs die grammatische Erklärung in Tertia prinzipiell nicht anders verfahren solle als in Prima, indem sie sich durchaus auf das zum Verständnis der vorliegenden Stelle Erforderliche beschränke.

Für die Sacherklärung stellt Schrader, welcher S. 454—460 wertvolle Winke für die Besonderheit der sachlichen und sprachlichen Erklärung der einzelnen Autoren, der Historiker, Redner, des Platon, des Homer und des Sophokles giebt, im allgemeinen den Grundsatz auf, dafs sie lebendige, zusammenhängende und in sich abgerundete Wissensgruppen zu schaffen habe, dafs diese sich aber stets dem Schriftsteller leicht anschmiegen müssen und nie in Ablenkung von demselben eine gesonderte und ausgedehnte Thätigkeit des Lehrers und Schülers in Anspruch nehmen dürfen (S. 454). Diese Grenze will offenbar auch Collmann eingehalten wissen, welcher fordert, dafs der Inhalt des Gelesenen von der Form gelöst und gewissermafsen selbständig gemacht werden

solle, um geistiges Eigentum des Schülers zu werden und ihm einen Zuwachs an historischer, ethischer, ästhetischer Bildung zu bringen (S. 59). Keiner von beiden befürwortet ein Heranziehen von Bildwerken zur Veranschaulichung der Sachen, für welches das vorige Jahr zwei sehr beachtenswerte Hülfsmittel gebracht hat. Rudolf Engelmann hat einen *Bilderatlas zu Homer* mit erläuterndem Text herausgegeben, dessen Abbildungen teils bestimmte bei Homer geschilderte Scenen mehr oder weniger treu wiedergeben, teils zur Sacherklärung gehörige Gegenstände möglichst im Zusammenhang von Scenen vor Augen stellen, teils bei Homer nur erwähnte oder gestreifte Mythen weiter ausführen. Ohne erläuternden Text und nicht direkt auf Schriftstellertexte bezogen sind die *Bilderhefte aus dem griechischen und römischen Altertum* für Schüler zusammengestellt von A. Baumeister, die in 8 einzelnen Bilderheften (I. Waffen, Krieg, Gymnastik, Spiele; II. Götterbilder der Griechen und Römer; III. Sagenkreis des trojanischen Krieges; IV. Herakles und andere Mythen; V. Griechische Bildnisse und Sitten; VI. Römische Bildnisse und Sitten; VII. VIII. Kunstentwicklung) nacheinander erschienen und durch die oben erwähnte Abhandlung des Herausgebers „Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht“ eingeführt sind. Sie sollen nicht eigene Unterrichtsstunden für sich in Anspruch nehmen, sondern nur an geeigneten Orten innerhalb des litterarischen und geschichtlichen Unterrichts benutzt werden. Aufser für Homer würden diese Hefte auch für Sophokles, dem, mit Einschlufs der in den Schulen gelesenen Stücke von Aischylos und Euripides, Engelmann einen besonderen Bilderatlas widmen wird, und Xenophon in Betracht kommen können. Wie der Inhalt der Anabasis, insbesondere des ersten Buches, im Zusammenhang mit anderen Unterrichtsgegenständen der Oberstufe, namentlich mit der Cäsarlektüre, dem Schüler zu lebendigem Bewufstsein gebracht werden könne, zeigt Georg Ihm in der Programmabhandlung *Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums* S. 10 f. Eine feinsinnige und tief eindringende ästhetische Erklärung der Eröffnungsscene der Elektra des Sophokles giebt Th. Plüfs in seinem Beitrag zu der Einladungsschrift zu Feier des 300jährigen Bestehens des Gymnasiums Basel S. 45—60.

Über die Forderungen, welche an das Übersetzen ins Deutsche zu stellen sind, äufsern sich Schrader und Collmann übereinstimmend dahin, dafs zwischen den Klassenstufen und zwischen dem Übersetzen und Nachübersetzen ein Unterschied zu machen sei. Das letztere fordert Collmann prinzipiell für alle Stufen und jeden Schriftsteller, auch für Homer, bestreitet aber, dafs eine durch gemeinsame Arbeit der Schüler und des Lehrers festzustellende Musterübersetzung als einzig zulässige Nachübersetzung verlangt werden müsse. Zu der Frage, wie eine solche Musterübersetzung aussehen solle, will K. Kraut in dem Programm von Blaubeuren einen Beitrag geben, indem er eine neue Übersetzung der ersten und zweiten olynthischen Rede, von den ersten 5 Paragraphen der 1. olyn-

thischen Rede die Übersetzungen von Reich (1540), Reiske (1764), Jakobs (1805 und 1833), Pabst (1839) und Döderlein (1848) mitteilt und daran Bemerkungen über das Verfahren dieser Übersetzer und sein eigenes anknüpft. Schriftliche Übersetzungen aus dem Griechischen möchte Collmann frühestens auf der Stufe Obersekunda den Schülern zugemutet sehen (S. 69); für Prima hält er sie für zweckmäfsig und notwendig. Die mündliche Leistung im Übersetzen sei, wenn sie auch völlig unvorbereitet wäre, doch eigentlich keine selbständige, weil stets eine gewisse Beeinflussung vom Lehrer ausgehe, bestände sie auch nur im Mienenspiel oder einem Achselzucken. Eine wirklich selbständige Leistung entstehe erst dann, wenn der Schüler völlig auf sich selbst angewiesen sei, seine Kenntnis der Sprache, die erworbene Fähigkeit einen Abschnitt zu übersehen, seine Urteilskraft, die sich auch im richtigen Gebrauch des Wörterbuchs zeigen müsse. So werde durch das schriftliche Übersetzen aus dem Griechischen die Urteilskraft des Schülers gefördert und dem Lehrer ein weit sicherer Mafsstab für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit des Schülers dargeboten als durch mündliche Leistungen. In jedem Vierteljahr seien mindestens 3 Übersetzungen in der Klasse zu schreiben, und zwar nach einem Diktat im Umfang von ungefähr 15 Zeilen Teubnerschen Textes; bei der Rückgabe der Arbeiten habe der Lehrer dem Schüler die logisch-grammatische Nötigung nachzuweisen, die Stelle gerade so und nicht anders zu übersetzen (S. 73 ff.). Die Forderung dieser Übungen ist wie das *Florilegium* der Meifsner Philologen durch die auf der Schleswig-Holsteinischen Direktoren-Versammlung allgemein gutgeheifsene (S. 21) Bestimmung der preufs. Prüfungsordnung vom 27. Mai 1882 herbeigeführt, wonach in der Reifeprüfung nicht eine Übersetzung ins Griechische, sondern eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche geliefert werden soll. Schrader, welcher die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts aus Quarta nach Tertia mifsbilligt (S. 434 Anm.), erwähnt diese Bestimmung nur in dem Sinne, dafs der Wegfall des griechischen Skriptums in der Reifeprüfung nur ein Grund mehr sei, es im Unterricht der Prima nicht zu vernachlässigen, und verlangt jene schriftlichen Übungen im Übersetzen aus dem Griechischen nicht.

Wenn die Erläuterungen zu den Lehrplänen vom 31. März 1882 S. 23 auf gedächtnismäfsige feste Einprägung hervorragend bedeutender Stellen aus der klassischen, insbesondere poetischen Litteratur besonderen Wert gelegt, aber bei der Auswahl der Aufgaben hierzu der Schule vorsichtigste Mafshaltung zur Pflicht gemacht hatten, so empfiehlt Collmann (S. 58) kurze inhaltsvolle Sätze bei den Prosaikern und einzelne *ἔπεα πτερόεντα* aus Homer sowie aus jedem der gelesenen Dramen wenigstens einen Chor, der schon in der Stunde ziemlich sicher gelernt sein müsse, bei der Nachübersetzung hersagen zu lassen, wogegen ihm wegen der damit verbundenen Gefahr einer Überbürdung bedenklich erscheint, ganze Paragraphen aus Xenophon oder gröfsere Abschnitte aus dem epischen Dichter lernen zu lassen. Schrader läfst diese Übung in Sekunda be-

ginnen und findet für diese Stufe Homerstellen, für Prima Stellen aus Sophokles, z. B. den Monolog des Aias und leichtere Chöre, und auch die Eingänge demosthenischer Reden geeignet. Aufserhalb der Lektüre liegende loci memoriales, wie solche, wie oben bemerkt, in dem Meifsner *Florilegium* vorkommen, schlägt er so wenig als Collmann vor.

II. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

Ganz neue grammatische Lehrbücher hat das Jahr 1889, wenn, wie billig, von Heufsers *Griechischer Syntax zum Neuen Testament*, welche für solche bestimmt ist, die auf die Kenntnis der griechischen Klassiker verzichten, und von der nicht für die Schule geschriebenen *Grammatik des homerischen Dialekts* von Gottfried Vogrinz abgesehen wird, nicht gebracht, wohl aber mehr oder weniger veränderte Auflagen schon vorhandener. Als dreizehnte umgearbeitete Auflage der griechischen Schulgrammatik von Ernst Koch ist ein verbesserter Abdruck der zweiten Auflage seiner *Kurzgefafsten Schulgrammatik* (1. Teil 1886 und 2. Teil 1888), in zweiter, vielfach veränderter und verbesserter Auflage die *Griechische Schulgrammatik* von Adolf Kaegi erschienen. Von der *Griechischen Schulgrammatik* von Albert von Bamberg sind Teil 1 (Formenlehre der attischen Prosa = Dr. Carl Frankes Griechische Formenlehre) und 2 (Syntax der attischen Prosa = Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griechischen Syntax) in zwanzigster Auflage neu abgedruckt worden. Die *Griechische Elementargrammatik* (Formenlehre) von F. Hahne (vgl. *Jb.* I S. 191), das *Verzeichnis der griechischen Verba anomala sowie der schwierigeren Einzelformen im Anschlufs an die Klasseneinteilung von Curtius und Koch*, bearbeitet von K. Ruthardt und R. Böhm und die *Kurzgefafste Griechische Formenlehre* (des attischen Dialekts) von Emanuel Feichtinger sind in zweiter, das *Griechische Verbal-Verzeichnis* von W. Hensell in dritter Auflage herausgekommen. Endlich hat das Programm des K. Wilhelms-Gymnasiums zu Berlin eine wesentlich Gleditsch mit zu verdankende Neubearbeitung des Anhangs für homerische Vers- und Formenlehre zu dem *Griechischen Vokabularium* von Otto Kübler, das Programm von Gera unter dem Titel *Zwei Kapitel aus der griechischen Schulsyntax* von Dr. H. Rudert eine stattliche Probe einer Neubearbeitung der „Hauptregeln der griechischen Syntax von Dr. Eugen Frohwein“ gebracht, zu welcher sich Rudert mit Gymnasialdirektor Dr. Grumme vereinigt hat.

Die Hahnesche *Elementargrammatik* hat von einigen an verschiedenen Stellen hinzugefügten Anmerkungen abgesehen am Schlufs einen

dreifachen Zuwachs erhalten, eine „Übersicht über einige einzeln erwähnte Unregelmäfsigkeiten in Bezug auf Betonung, Augment und Reduplikation“, ein „Alphabetisches Verbalverzeichnis“ und einen Anhang „Das Wichtigste von den Präpositionen“, zu dem die Beispiele fast ausschliefslich Xenophons Anabasis entnommen sind. Eine „Zusammenstellung einzelner Unregelmäfsigkeiten und Eigentümlichkeiten“ hat auch Böhm (S. 37 bis 44) neu geliefert, Feichtinger in der Rubrik „Bemerkungen“ eine weitergehende Berücksichtigung der bisher nur kurz angedeuteten syntaktischen Rektion der Verben eintreten lassen.

Das Streben nach Minderung des Lernstoffes ist überall mehr oder weniger bemerkbar. Hensell hat aus seinem Verbalverzeichnis 56, Böhm aus dem seinigen mehr als 80 beseitigt, die freilich zum Teil nur aufgenommen worden waren, damit sie von den Schülern nicht falsch angesehen und behandelt würden. Leider hat Böhm durch einen dreifachen Unterschied im Druck nicht die relative Wichtigkeit der Verba für die Lektüre, sondern die Grade ihrer Unregelmäfsigkeit bezeichnet, so dafs z. B. θέω ich laufe grofs und gesperrt gedruckt und dazu unterstrichen ist, während seine Unregelmäfsigkeit für die Prosalektüre der Schule gar nicht in Betracht kommt. Bei v. Bamberg, Hahne und Koch ist denn auch θεύσομαι nicht erwähnt. Kaegi, welcher jetzt Arrian, Lucian, Plutarch (Äschylus, Euripides und die Lyriker) im allgemeinen und grundsätzlich nicht mehr berücksichtigt, führt θέω (θεύσομαι) § 115 ohne Unterschied des Druckes hinter πλέω πνέω νέω χέω und ῥέω auf, verweist aber auf § 125, wo er dann die Form als poetisch und ionisch bezeichnet. In diesem Paragraphen hat er in den gelesensten Abschnitten von *Xenophon, Lysias, Isokrates, Plato, Demosthenes und Thukydides* vorkommende „seltenere Unregelmäfsigkeiten zur Flexionslehre der attischen Prosa, zum Nachschlagen“ in alphabetischer Ordnung zusammengestellt. Er wird dahin in einer dritten Auflage wohl auch unter anderm ἄχρις und μέχρις verweisen, wie er bereits mit ἑστός und υἱέας (s. *Jb.* III B446) gethan, wenn er sich nicht entschliefst, diese und andere Unwichtigkeiten ganz auszuscheiden. Collmann, der Kaegis Bemühungen um Beschränkung des Lernstoffs sehr anerkennt, findet (S. 29) doch auch bei ihm in der ersten Auflage der Grammatik Ungleichheiten in der Behandlung zu rügen. Von den von ihm vermifsten Verben sind jetzt σαλπίζω und κατάγνυμι wenigstens in § 125 aufgenommen, von den Verben, auf die er weniger Gewicht zu legen scheint, φρίσσω überhaupt gestrichen, πτήσσω in § 125 übergegangen. In anderen Fällen, wo er Verweisung aus der Grammatik in das Vokabularium oder Lexikon verlangt, hat er das Verfahren auch der anderen Schulgrammatiker gegen sich. Es besteht aber, wie er selbst bemerkt und wie eine Vergleichung der neueren Auflagen recht zum Bewufstsein bringt, noch kein fester allgemein anerkannter Kanon der zu erlernenden Formen. Auch mit der Orthographie steht es ja bekanntlich in manchen Punkten ebenso (s. *Jb.* III B438 f.). In dieser Beziehung ist von den Schulgrammatikern Kaegi am fort-

geschrittensten, sofern er οἰκτίρω und τέθηκα in den Haupttext aufgenommen hat; dagegen schreibt er da θνήσκω und bemerkt erst in § 125: „besser θνῄσκω (d. i. θνη-ίσκω)". In diesem Paragraphen hält er die Formen τείσω, ἔτεισα u. s. w. und μείξω, ἔμειξα zurück, aber mit der Bemerkung, dafs sie richtiger seien als τίσω, ἔτισα und μίξω, ἔμιξα.

Nur die Kaegische Schulgrammatik hat auch sonst tiefer greifende Änderungen erfahren, teils bezüglich der Auffassung und Erklärung der Spracherscheinungen, teils in der Anordnung des Stoffes. So sind § 18 ποιμεν ποιμήν und ἡγεμον ἡγεμών aus den Beispielen für Ersatzdehnung ausgeschieden und wie bei v. Bamberg, Feichtinger, Hahne und Koch auf Nominativdehnung zurückgeführt worden. Neu ist, dafs Kaegi nicht mehr Konjugationen mit und ohne Binde-, sondern mit und ohne Bildevokal unterscheidet, indem er die sonst sogenannten Bindevokale als zu dem betreffenden Tempusstamm gehörig auffafst und z. B. als Präsensstamm παιδευο- παιδευε-, als 2. Aoriststamm βαλο- βαλε-, als Futurstamm παιδευσο- παιδευσε betrachtet. Demgemäfs läfst er in der ersten Präsensklasse (ω-Klasse: Präsens auf -ω) den Verbalstamm durch den Bildevokal -ο, -ε, in der zweiten [früher dritten] (*T*-Klasse: Präsens auf -τω) durch die Bildesilbe -το, -τε, in der dritten [früher vierten] (Jod-Klasse: Präsens auf -jω) durch die Bildesilbe -jο, -jε erweitert sein. Er nennt auch die Vokale ω und η, mit denen sich im Konjunktiv der Passivaoriste und der Verba auf μι der Stammvokal verbindet, nicht mehr wie auch jetzt das ιη des Optativs Moduszeichen, sondern Bildevokal und läfst auf diese Weise diese Konjunktivbildung als Ausnahme von der Regel erscheinen, dafs bei der Flexion der Verba auf -μι die Moduszeichen und Formalendungen ohne Bildevokal an den Stamm treten.

Bei der dritten Deklination ist die Anordnung verändert. Es folgen jetzt auf die Vorbemerkungen in §§ 42 : § 43 Liquidastämme (-λ, -ρ) [früher in §§ 46 und 47] mit dem zur Würde eines Paradigma erhobenen ὁ ἅλς, über welches richtig bemerkt ist, dafs es gewöhnlich im Plural gebraucht werde und als Stamm auf -λ allein stehe, § 44 Guttural- und Labialstämme [früher § 43], § 45 Stämme auf Dentale (-τ, -δ, -θ) [früher § 44], § 46 Stämme auf -ν [früher §§ 47 und 48], § 47 Stämme auf -ντ [früher § 45] und § 48 Liquidastämme mit Synkope [früher in § 47]. Gründlicher noch ist die Umordnung bei der ersten Konjugation oder den Verben auf ω §§ 80—104 S. 65 99 [früher §§ 79 -106 S. 70 bis 119], welcher jetzt als letzter Abschnitt der Vorbemerkungen über die Flexion des Verbums ein Paragraph über die Reduplikation (§ 79, früher § 92) vorausgeschickt ist. Den Schlufs des Abschnitts bildet wie bisher eine Übersicht der Tempusbildung des regelmäfsigen Verbums mit den Abteilungen a) verba vocalia, b) verba muta, c) verba liquida (§ 104), aber während bisher dieser Übersicht das vollständig durchgeführte Paradigma παιδεύω unmittelbar voraufging, steht dieses jetzt gleich nach der Einteilung der Verba nach dem Auslaut des Verbalstammes (§ 80) als erster Paragraph der Lehre von den Verba pura, um in den dann

folgenden §§ 82—88 nach den Gruppen Praesens und Imperfectum Activi und Medii (Passivi), Futurum und Aor. I Activi und Medii, Perf. I und Plusquamperf. I Activi, Perf. und Plusquamperf. Medii und Passivi, Fut. exactum Act. und Pass., Aor. I und Fut. I Pass., Verbaladjectiva erläutert zu werden.

Nach den dann folgenden §§ 89—91 (Präsens und Imperfekt der Verba contracta) Paradigmen *τιμάω, ποιέω* und *δουλόω*, Übersicht der Tempusbildung der Verba pura) bildet der § 92 „die drei ersten Präsensklassen“, in welchem die verba vocalia eine sehr unbedeutende Rolle spielen, einen absonderlichen Abschlufs des den verba pura gewidmeten Abschnittes. Auf den zweiten (verba muta §§ 93. 94) und dritten (verba liquida §§ 95. 96) Abschnitt folgen ein gleichfalls neu gearbeiteter vierter über die Tempora secunda (§§ 97—99) und ein im wesentlichen den §§ 101 bis 104 der ersten Auflage entsprechender fünfter Abschnitt über Besonderheiten in der Konjugation der regelmäfsigen Verba auf *ω* (§§ 100 bis 103). In dieser Umordnung ist eine deutliche Rückkehr zur älteren Behandlungsweise der Verballehre dankbar zu begrüfsen. Weiterhin sind die Veränderungen in der Anordnung des Stoffes weniger erheblich, und es verdient nur hervorgehoben zu werden, dafs jetzt der Abschnitt § 87, 2 „Zweite oder Dehnklasse“ zu dem Abschnitt § 115, 2 „IV. oder Dehnklasse“ geworden ist und in § 116 die dahin gehörigen Verba *τήκω, πλήττω, τρίβω, λείπω, πείθω, φεύγω, πλέω, πνέω, νέω* und *χέω* mit ihren Formen tabellarisch aufgeführt sind, ferner dafs der ganze § 121 „Verba defectiva“ aufgelöst ist, indem, was nicht schon anderswo erwähnt war, teils überhaupt gestrichen (*ἔμμορε*) worden ist, teils im § 125 oder im griechischen Wortregister (*τλῆναι*) seine Stelle erhalten hat.

Auf der vorjährigen Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen hat Direktor Dr. Brocks als Referent eine *beurteilende Übersicht der für das Griechische eingeführten Lehrmittel* gegeben. Dabei sind folgende grammatische Lehrbücher zur Besprechung gekommen: Franke - v. Bamberg, Griechische Formenl. 19. Aufl., Seyffert - v. Bamberg, Hauptregeln der griechischen Syntax 19. Aufl., Koch, Griechische Schulgrammatik 12. Aufl., Koch, Kurzgefafste griech. Schulgrammatik 1. Teil: Laut- u. Formenl. 1. Aufl. 1883 und 2. Aufl. 1886 und 2. Teil: Syntax. 2. Aufl., Curtius - v. Hartel 18. Aufl., Arnold Herrmann, Griechische Schulgrammatik 2. Aufl., Kaegi, Griechische Schulgrammatik, K. W. Krüger-Pökel, Kleinere griechische Sprachlehre 11. Aufl., Spiefs-Breiter, Griech. Formenl. f. Anfänger 9. Aufl., Phil. u. Alex. Buttmann, Griech. Gramm. 27. Aufl., Lindner, Griechische Syntax, v. Bamberg, Homerische Formen. Nach dem Referat ist von diesen Lehrbüchern das an erster Stelle genannte in den Provinzen Ost- und Westpreufsen am meisten verbreitet; Buttmann und Krüger „sind auf dem Aussterbe-Etat“. Gleich brauchbar und zu empfehlen sind nach dem Urteil des Referenten „Kaegi, Franke-v. Bamberg, Herrmann, Curtius - v. Hartel“. G. R. Kruse stimmte dem zu, sprach sich aber auch für die Schulgrammatik von Wendt (*Jb.* III

B443 ff.), die von Lowinski empfohlen wurde, sehr anerkennend aus. Von gröfserem Interesse als diese Schätzungen der Bücher an sich sind die bei den Verhandlungen zum Ausdruck gelangten Ansichten über die bei Herstellung solcher Lehrbücher praktisch zu beantwortenden Fragen, auf welche unsere Jahresberichte mehrfach zu sprechen gekommen sind. Allgemein ist die Notwendigkeit möglichster Beschränkung des Lernstoffes und das Verdienst namentlich Kaegis in dieser Beziehung anerkannt worden. Ebenso allgemein ist wohl die Verurteilung einer Durchnahme der Konjugation nach Tempusstämmen (vgl. *Jb.* I S. 192, *Jb.* II B401 und Collmann S. 34) gewesen. Die Wahl von *λύω* als Paradigma (*Jb.* III B451) ist verworfen worden. Vielfach hat man auf tabellarische Übersichten (vgl. Collmann S. 34 f., 50) auf räumliche Absonderung der Unregelmäfsigkeiten von dem zuerst ausschliefslich zu lernenden Regelmäfsigen und Einreihung der grammatischen Hülfslehren an den Stellen, wo sie Anwendung und Belebung finden, Wert gelegt. Gegenüber einem anerkannten Streben „hinter dem linguistischen Gesichtspunkt den didaktischen nicht zurücktreten zu lassen“, ist nur von Einer Seite von einer griechischen Schulgrammatik verlangt worden, dafs sie die Sprachformen in dem Umfange, wie dieselben in der Schullektüre vorkommen, nicht nur aufführe, sondern auch nach den allgemeinen sprachwissenschaftlichen Gesetzen der Flexion erkläre, und ebenso die Gesetze des griechischen Satzbaues auf Grund der von der vergleichenden sprachwissenschaftlichen Psychologie gewonnenen Erkenntnisse methodisch darstelle. Die Umstellung des Vokativs und Accusativs vor Genitiv und Dativ in den Paradigmen (*Jb.* II B401, *Jb.* III B451) ist unter Hinweis auf die andere Gewöhnung der Schüler vom Lateinischen her mehrfach getadelt, von anderen aber als richtig anerkannt und umgekehrt gefordert worden, dafs die lateinische Glammatik die alte Ordnung aufgebe. Auch die Behandlung der *O*-Deklination vor der *A*-Deklination (*Jb.* II B402, *Jb.* III B452), gegen welche sich Collmann (S. 31) ziemlich gleichgültig verhält, ist wiederholt gelobt worden. Was die Wahl der Beispiele (*Jb.* I S. 192, *Jb.* III B456 f.) betrifft, so fanden die Forderungen, dafs sie nach Form und Inhalt wertvoll, der Anabasis entnommen und nicht zu zahlreich sein sollten, alle ihre Vertretung.

2. Elementar- und Übungsbücher.

Von den schon vorhandenen Übungsbüchern mit griechischen und deutschen Stücken sind Wetzels *Griech. Übungsbuch für Unter- und Ober-Tertia* in zweiter, gänzlich umgearbeiteter, der erste Teil von Weseners *Elementarbuch* in vierzehnter und das *Griech. Übungsbuch* von Dzialas in dritter verbesserter Auflage herausgekommen, letzteres von Woldemar Ribbeck herausgegeben. Als eine fast neue Arbeit kann das *Griech. Übungsbuch* betrachtet werden, welches „im Anschlufs an die Schulgrammatiken von Curtius - v. Hartel und Gerth auf Grund der 13. Aufl.

des griech. Elementarbuchs von Karl Schenkl" W. Hensell bearbeitet hat, von dem ein erster auf die regelmäfsige Formenlehre bis zu den verbis liquidis einschliefslich bezüglicher Teil erschienen ist. Einen *Entwurf eines Griech. Lese- und Übungsbuches für die Untertertia der Gymnasien und Progymnasien im Anschlufs an die Schulgrammatik von Koch* hat Wilhelm Siebert in zwei Hälften als wissenschaftliche Beilagen zu den Programmen des Kgl. Gymnasiums zu Hohenstein in Ostpr. 1889 und 1890 veröffentlicht. In zehnter durchgesehener Auflage ist der zweite Teil (Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke) von Seyfferts *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische*, durchgesehen und erweitert von Alb. v. Bamberg, in siebenter Auflage Karl Schenkls *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Griechische für die Klassen des Obergymnasiums* erschienen. Ein Elementarbuch, welches nur griechischen Übersetzungsstoff darböte, ist im vorigen Jahre nicht erschienen. Hensell bekennt aber in seinem Vorwort S. IV, dafs er die deutschen Stücke sämtlich fortgelassen hätte (*Jb.* II B405), wenn das nicht ein gar zu tiefer Schnitt in die hergebrachte Anlage der griechischen Übungsbücher gewesen wäre. Er meint, wenn die deutschen Stücke lediglich Variationen der griechischen Stücke enthielten, griffen sie der Behandlungsweise des Lehrers vor, der der individuellen Begabung seiner Klasse gemäfs variieren müsse; wären sie aber eine Fortsetzung der griechischen Stücke mit neuen Wörtern und neuen Formen, so träten sie besser im griechischen Gewande auf.

Auch Elementar- und Übungsbücher sind auf der Direktoren-Versammlung der Provinzen Ost- und Westpreufsen besprochen worden, nämlich Wesener, Griech. Elementarbuch 1. Teil 13. Aufl., 2. Teil 10. Aufl.; Spiefs-Breiter, Übungsbuch 15. Aufl.; Schmidt u. Wensch-Günther, Elementarbuch der griechischen Sprache 9. Aufl.; Ostermann, Griech. Übungsbuch 5. Aufl.; Bachof, Griech. Elementarbuch; A. Fr. Gottschick, Griech. Lesebuch 10. Aufl.; Fr. Jacobs-Warschauer, Elementarbuch der griech. Sprache 22. Aufl.; Halm, Elementarbuch d. griech. Etymologie 1. Kursus 11. Aufl., 2. Kursus 12. Aufl., Elementarbuch d. griech. Syntax 1. Kursus 10. Aufl., 2. Kursus 8. Aufl.; Wendt u. Schnelle, Aufgabensammlung z. Übersetzen ins Griechische 2. Abt. 3. Aufl.; Seyffert-v. Bamberg, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Griechische 9. Aufl.; Nicolai, Materialien z. schriftl. und mündl. Übers. aus dem Deutschen ins Griech.; Retzlaff, Griech. Exercitien; Böhme-Stier, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische f. die oberen Gymnasialklassen 9. Aufl. Am weitesten verbreitet sind dort die Lehrbücher von Wesener. Der Referent empfiehlt als Übungsbuch für die oberen Klassen in erster Linie das von Wendt und Schnelle, in zweiter das von Nicolai. An einem wirklich guten Übungsbuch für Tertia scheine es noch zu fehlen.

In seiner Zusammenstellung der Referate über die an den einzelnen Gymnasien gebrauchten Übungsbücher tritt zunächst höchst erfreulich ent-

gegen, wie einmütig man darauf dringt, dafs in diesen Büchern eine grammatisch-lexikalische Vorbereitung — eine sachliche Vorbereitung weist Collmann S. 41 ab — auf die Schullektüre, insbesondere den Anfang derselben, also auf die Anabasis gegeben und Spracherscheinungen von ihm ferngehalten werden, welche in der wirklichen Lektüre nicht wiederkehren (vgl. Collmann S. 24 f.). So wird am 1. Teil von Weseners Übungsbuch (13. Aufl.) gerühmt, dafs darin von 986 Vokabeln des Abschnittes C (Griechische und deutsche Beispiele zur Einübung der Formenlehre) 890, also vier Fünftel in der Anabasis vorkämen (vgl. Thele im Programm von Saarlouis S. 22), andererseits die Ausmerzung einzelner seltenerer oder poetischer Vokabeln gewünscht und für den 2. Teil Anschlufs an Inhalt und Wortschatz der Anabasis und Beseitigung der mit einem Sternchen als poetisch bezeichneten Vokabeln empfohlen.

Solche Bemerkungen finden sich mehrere (vgl. *Jb.* III S. B459); namentlich wird dem Gottschickschen Buch der Vorwurf gemacht, dafs es zahlreiche Sätze späteren Schriftstellern entnommen habe und eine Menge bei der späteren Lektüre nicht verwendbarer Vokabeln enthalte.

Von den im vorigen Jahre erschienenen hierher gehörigen Büchern hat namentlich das von Wetzel der Forderung engsten Anschlusses an die Anabasis und einer Vorbereitung der Anabasilektüre mit grofsem Fleifse Rechnung getragen. Der Verfasser hat zunächst festgestellt, welche unregelmäfsigen Verben bezw. Verbalformen in dem 1. Buch der Anabasis vorkommen und dann in dem ersten Teil, der vor Beginn der Anabasislektüre vorgenommen werden soll, nur eben diese und auch diese nicht alle zur Einübung vorgelegt. Er hat aber überhaupt seltene Formen und Vokabeln, die dem Schüler bei der Lektüre der Schriftsteller schwerlich begegnen werden, zu vermeiden gesucht. Ein ähnliches Bemühen ist auch in den andern Büchern zu bemerken. Es findet sich nur selten etwas aufserhalb der kanonischen Lektüre Liegendes oder innerhalb derselben Seltenes, wie *γραῶν ὕθλος* (Hensell), *τῆς ἁλὸς*, *ἡσυχαίτερος*, *εὐδιαίτερος* (Dzialas-Ribbeck), *βραχέντων* (Wesener), *δοξάζειν* in der Bedeutung „rühmen“ (Wetzel). Dagegen sind Formen, die in den Grammatiken als schlechte bezeichnet werden, nicht überall vermieden worden; z. B. finden sich die Imperativformen auf *-τωσαν* und *-σθωσαν* mehrfach (Wetzel, Hensell, Dzialas-Ribbeck, Siebert), *ἀγωνίσονται*, *πορίσοιεν* (Siebert) und die im vorigen Jahresbericht (B438f., 445f., 460) notierten falschen Schreibweisen. Den zweifelhaften Dual *βασιλέε* hat Wesener S. 85 jetzt mit dem Plural vertauscht; bei Dzialas-Ribbeck liest man (S. 32) *γραφέε*.

Die Notwendigkeit einer Verbindung der zusammenhängenden Stücke mit zusammenhangslosen Einzelsätzen wird in dem Referat von Brocks mehrfach betont. Hensell erkennt im Vorwort S. IV diese Notwendigkeit nur für die griechischen Stücke an; deutsche zusammenhängende Stücke bringt er so wenig als Siebert, der von No. 36 an mit verschiedenen Unterbrechungen einen Auszug aus Arrians Geschichte Alexanders von I, 1 bis II, 19 giebt, und Wetzel im ersten Teil. Im zweiten ausschliefslich

deutschen Teil läfst er Einzelsätze mit zusammenhängenden, lediglich aus Paraphrasen zur Anabasis I, 1–8 bestehenden Stücken abwechseln. Schenkl bringt bekanntlich nach einzelnen Beispielen zur Einübung der Moduslehre nur zusammenhängende Stücke, ebenso Seyffert-v. Bamberg II nach den Beispielen zur Syntax; beide sind für die oberen Klassen bestimmt, für welche auch Schrader (S. 449) zusammenhängende Stücke in Anspruch nimmt. Beide vermeiden ein Hinausgehen über den Gesichtskreis des Altertums und eine Verwendung neuerer Denk- und Ausdrucksweisen, welche Schrader ebenso als einen didaktischen Mifsgriff verwirft (s. *Jb.* III S. 461 f.).

Blofse Lese- und Accentübungen schickt nur Wesener voraus, ein Verfahren, welches auf der Preufsischen Direktorenversammlung Mifsbilligung gefunden hat. Die ebenda empfohlene Voranstellung der O-Deklination hat bei Dzialas-Ribbeck und Siebert, die auch in der Stellung der Pronomina Koch folgen, nicht bei Hensell, Wesener und Wetzel Platz gegriffen.

Der Wunsch, bald zusammenhängende Stücke und Einzelsätze mit reicherem Inhalt geben zu können, führt naturgemäfs dazu, die Verbalflexion frühzeitiger zur Anwendung und Einübung zu bringen als es der Gang der Grammatik fordert. Dies ist auf der Preufs. Direktorenversammlung wiederholt empfohlen worden, ebenso auf der Schleswig-Holsteinischen von Collmann S. 31. 40. Dzialas-Ribbeck und namentlich Siebert entsprechen dieser Methode, Wetzel, Wesener und Hensell nur in sehr geringem Mafse.

Es ist als ein Übelstand empfunden worden, dafs in den drei ersten Teilen der Halmschen Bücher syntaktische Belehrungen vorausgingen, welche die Regeln in einer anderen Fassung boten als die daneben gebrauchten Grammatiken. Der Übelstand ist jetzt beseitigt. Dzialas-Ribbeck und Wesener bringen solche Regeln nicht, wohl aber Hensell (S. 115—128) in systematischer Ordnung, Wetzel (S. 200--219) in der Reihenfolge ihrer Verwendung in den Lese- und Übungsstücken und Siebert II S. 101 ff. in Verbindung mit den Vokabeln zu den einzelnen Stücken.

An Seyffert-v. Bamberg wurde auf der Preufsischen Direktoren-konferenz gelobt, dafs seit der 8. ein Wörterverzeichnis angehängt und seit der 9. Auflage die Fufsnoten beseitigt und zu einem Anhang geworden sind. Die auch sonst auf der Konferenz gemifsbilligten Fufsnoten finden sich in Schenkls Übungsbuch, bei Wesener und Wetzel, Wörterverzeichnisse sind überall angehängt; sie unterscheiden sich aber untereinander nicht unwesentlich. Rein alphabetisch sind die Wörterverzeichnisse bei Seyffert-v. Bamberg, Schenkl und Dzialas-Ribbeck. Nur Vokabularien zu den einzelnen Stücken enthalten Wesener I und Siebert. Eine Verbindung von Vokabularien und alphabetischen Verzeichnissen begegnet bei Hensell und Wetzel. Der letztere läfst auf die Vokabularien und grammatischen Bemerkungen S. 220—236 ein griechisches

Wörterverzeichnis folgen, in welcher nur den Eigennamen die deutsche Namensform, den andern Wörtern nur die Nummer des Übungsstücks beigesetzt ist, in welchem sie vorkommen, so dafs die Bedeutung mit leichter Mühe dem entprechenden Abschnitt des Vokabulariums entnommen werden kann. Dieses Verfahren ist in dem dann folgenden deutschen Wörterverzeichnis (S. 236—251) durchweg beobachtet. Bei Hensell sind überall auch in den alphabetischen Verzeichnissen die Bedeutungen hinzugefügt; dagegen sind im Vokabularium einzelnen Wörtern früher vorgekommene stammverwandte Wörter ohne Angabe der Stellen ihres früheren Vorkommens vorausgeschickt. Bei Wesener I und Siebert könnte das Bedürfnis der Benutzung eines deutsch-griechischen Wörterbuchs eintreten, das überhaupt auf Schulen noch vorhanden zu sein scheint, da im vorigen Jahre zwei solche Wörterbücher in neuer Auflage erschienen sind, das von Rost in der augenscheinlich sehr verständigen Bearbeitung von E. Albrecht in 11. und das Taschenwörterbuch von A. Koch in 3. Auflage.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

Alle bisher besprochenen Erscheinungen auf dem Gebiet des griechischen Unterrichts bewegen sich auf dem Boden derjenigen Anordnung desselben, welche ihn mit dem attischen Dialekt beginnen läfst. Nach dem bekannten Vorgang von Ahrens empfiehlt die kleine Schrift *Eine Neugestaltung des griech. Unterrichtes besonders des Elementarunterrichtes. Unter Zugrundelegung der Lehrpläne vom 31. März 1882* den ganzen Unterricht auf Homer zu gründen. Der Verfasser, Dr. phil. O. Hoffmann, welcher über den gegenwärtigen Unterrichtsbetrieb nicht ausreichend belehrt, insbesondere mit den „allgemeinen Bestimmungen, betreffend Änderung in der Abgrenzung der Lehrpensa infolge der Lehrpläne vom 31. März 1882“ (*CBl.* 1883 S. 243 ff.) nicht bekannt zu sein scheint, geht davon aus, dafs die Fähigkeit, einen Schriftsteller fliefsend und gewandt zu übersetzen und zugleich grammatisch korrekt zu verstehen und zu erklären, 1. auf dem Sprachgefühle und 2. auf den grammatischen Sprachkenntnissen beruhe. Das Sprachgefühl, welches die Bedeutung der Worte mit sicherer Empfindung angeben könne, auch ohne dafs zuvor ihr grammatischer Wert im einzelnen bestimmt sei, führe zu einem fliefsenden und gewandten Übersetzen, die grammatischen Sprachkenntnisse dagegen zu einem genauen und gründlichen Verständnisse der Schriftsteller. Jenes entwickele sich nur durch die Lektüre, diese müfsten im Anschlufs an die Lektüre, nicht durch systematischen Unterricht in der Grammatik erworben werden, wenn nicht die Bildung des Sprachgefühls beeinträchtigt werden solle. Es sei deshalb nach 6 bis 8 Wochen der nötigsten grammatischen Vorstudien mit der Lektüre zu beginnen und aller weitere Unterricht in der Sprache an sie anzuknüpfen. So würden die Schüler wirklich nur lernen, was sie für die Lektüre

brauchen, und sich von selbst das dabei häufiger Vorkommende und darum auch Wichtigere fester einprägen als das Unwichtigere. Die systematisch angeordnete Grammatik müsse nur als Nachschlagebuch für die Schüler dienen. Erst auf der letzten Stufe, wenn sich der Schüler empirisch die Gesetze der Satzlehre aus den zahlreichen Einzelfällen selbst abgeleitet und sich an einer umfangreichen Lektüre fest eingeprägt habe, könne ihm in grofsen Zügen das ganze Gebäude der Sprache von unten auf entwickelt werden. Dann erst werde es Wert und Interesse für ihn besitzen. Indem der Verfasser nun an die Frage herantritt, mit welchem Schriftsteller zu beginnen sein, stellt er an den zu wählenden Schriftsteller die vier Forderungen, dafs sein Inhalt fessele und für den Standpunkt des Tertianers passend, seine Syntax möglichst einfach und vom Periodenbau möglichst frei sei, sein Vokabelschatz viele Stammworte und einfache Bildungen in der ursprünglichen Bedeutung enthalte und nicht zu reichhaltig sei, endlich dafs der Schriftsteller vermöge seines inneren Wertes den natürlichen Ausgangspunkt für die Kenntnis der ganzen griechischen Litteratur bilde. Diesen vier Forderungen entspreche auf dem Gebiet der attischen Litteratur kein einziger Schriftsteller. Das leiste nur der jetzt arg benachteiligte Homer, der deshalb dem Elementarunterricht zu Grunde gelegt werden müsse. Die Erfahrung habe gelehrt, dafs Schüler, welche homerischen Elementarunterricht genossen hätten, den Thucydides und den Sophokles weit fliefsender und sicherer übersetzt hätten, als solche, die mit der Erlernung der attischen Formen den Anfang gemacht. Die Gefahr, dafs der Schüler bei diesem Unterrichtsgang in attischen Skripten homerische Formen statt der attischen anwende, falle weder sehr ins Gewicht, noch sei sie an sich sehr grofs; nach seiner Erfahrung seien die Schüler, wenn sie ein Jahr das Attische getrieben hätten, im stande attische und homerische Formen scharf auseinanderzuhalten. Nunmehr verbreitet sich der Verf über die Bücher, welche Ahrens für diese Art Elementarunterricht geschrieben hat, das griechische Elementarbuch aus Homer und die griechische Formenlehre des homerischen und attischen Dialektes und teilt aus der Einleitung der ersten Auflage des Elementarbuchs im Auszug mit, wie Ahrens dessen Anlage rechtfertigt und den Gang des Unterrichts beschreibt. Weiter läfst er im Auszug folgen, was Ahrens in dem Schulprogramm des Lyceums in Hannover vom Jahre 1860 über die Resultate zusammengestellt hat, die 1850—1860 mit Hülfe seiner Methode erzielt worden sind. Er erwartet, dafs diese Methode, welche vor 1866 in Hannover, Hameln, Lingen und Celle eingeführt gewesen, dann aber infolge der Annexion Hannovers aufgegeben worden sei, sich geeignet erweisen werde, den griechischen Unterricht von innen heraus zu verjüngen und gegen die zahlreichen Angriffe der Gegenwart zu schützen.

Der Korreferent auf der Schleswig-Holsteinischen Direktorenkonferenz A. Müller, welcher von 1856—1867 dem Lyceum I in Hannover angehört hat, bestätigt (S. 79 f. S. 433) die mit der Ahrensschen Methode

erzielten günstigen Ergebnisse, fordert aber nicht die Rückkehr zu einem auf Homer gegründeten Elementarunterricht, sondern behauptet nur, dafs bei Übertragung der analytischen Methode auf den attischen Elementarunterricht, wenn dazu passende Lehrbücher in Gebrauch genommen würden, in den beiden Tertien bei sieben wöchentlichen Stunden eine treffliche Vorbereitung für die Sekunda werde zu gewinnen sein. Wie solche Lehrbücher einzurichten seien, setzt er näher auseinander. Die Versammlung beschlofs: „Es ist wünschenswert, dafs nach Vermittelung der notwendigsten Vorkenntnisse in UIII mit zusammenhängender Lektüre begonnen und die Formenlehre im Anschlufs an diese gelehrt werde; für diesen Unterrichtsgang werden geeignete Lehrbücher herzustellen sein.“ Es bleibt abzuwarten, ob dies gelingt; aber auch in diesem Fall wird die Forderung Collmanns (S. 30), dafs die Schüler sich in die Grammatik eingewöhnen und dafs das Ortsgedächtnis zur Stützung der erworbenen Kenntnisse gepflegt werden solle, erfüllt werden müssen, wenn bei einer grofsen Zahl gleichzeitig zu unterrichtender Schüler Festigkeit des grammatischen Wissens erzielt werden soll.

Schrader erkennt (S. 438) gern an, dafs es, wenn es sich bei der Erlernung einer fremden Sprache um eine gründliche Einsicht in ihren Bau und um Ausschöpfung ihres formalen Bildungsgehaltes handele, vernünftiger und sachgemäfser sei, eben den Weg zu gehen, welchen die Sprache selbst in ihrer Entwickelung zurückgelegt habe, hält aber bei dem griechischen Unterricht doch für ratsamer, von vornherein sein Augenmerk auf diejenige Mundart zu richten, in welcher die meisten Schriftsteller überliefert sind und welche die festeste Ausbildung gewonnen hat. Anderseits betont er gerade für das Griechische (S. 445) den Satz, dafs die Sprache nicht nur aus der Grammatik, wenn auch nicht ohne dieselbe, sondern die Grammatik aus der Sprache gelernt werde, und läfst sich von diesem Grundgedanken auch in seinen Ausführungen über das im einzelnen einzuhaltende Unterrichtsverfahren leiten.

Diese Ausführungen berühren sich vielfach mit dem Referat von Collmann und zwei Programmabhandlungen, der Abhandlung von H. W. Thele *Ausgeführter Lehrplan des griechischen Unterrichtes* I, welche sich eingehender mit dem griechischen Unterricht der Untertertia beschäftigt, und der schon oben erwähnten von Georg Ihm *Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung für die Obertertia des Gymnasiums.*

Alle stimmen darin überein, dafs sie die Verwertung der sicheren Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung für den Schulunterricht befürworten, soweit und wo sie geeignet sind, die sprachliche Bildung der Schüler sachlich und formal mehr als bisher zu fördern, ohne sie mit neuem Wissensstoff zu beladen (Schrader S. 442, vgl. Collmann S. 36, Thele S. 5 f.).

In Bezug auf die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die Klassen weicht Schrader von den andern darin ab, dafs er die unregelmäfsigen Bildungen in Deklination und Steigerung, die Zahlwörter und

die verba liquida der Obertertia vorbehält und von dieser Klasse die Grundlagen der homerischen Formenlehre wenigstens nicht ausschliefst (S. 434), während sich die anderen an die „allgemeinen Bestimmungen“ anschliefsen. Collmann weist insbesondere den Gedanken mehrerer seiner Referenten, den Dualis und die sog. attische Deklination aus der Untertertia zu verdrängen, ebenso zurück, wie die Verdrängung aller Formen mit attischer Reduplikation, der Perfekte mit *ει*, des Fut. att.

Es würde den Rahmen dieses Berichts überschreiten, wenn im einzelnen Übereinstimmung und Widerspruch zwischen den methodischen Aufstellungen Schraders, Collmanns, A. Müllers, Theles und Ihms nachgewiesen werden sollte. Nur auf einiges sei aufmerksam gemacht.

Das Erscheinen von *Griechischen Schreibvorlagen* oder *Musterschreibheften*, wie die von Dr. Kuno Fecht und Fritz Hoffmeyer, lehrt, dafs aus dem Erlernen der griechischen Schrift vielfach eine besondere Aufgabe des Schreibunterichts gemacht wird. Wo in Quarta noch Schreibunterricht erteilt wird, läfst sich dies auch nach der Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach Tertia gut ausführen. Unter den jetzigen Umständen den Schreibunterricht der Quinta für die griechische Schrift in Anspruch zu nehmen, empfiehlt Collmann ebensowenig wie die Benutzung der Zeichenstunden oder gar der ersten lateinischen Stunden der Quarta zu diesem Zwecke. Die Schreibübungen seien bei Beginn des griechischen Unterrichts an denjenigen Vokabeln vorzunehmen, welche mit den Namen der vorgekommenen Buchstaben aufgegeben werden. Erst wenn alle Buchstaben vorgekommen seien, solle die Zusammenfassung zum Alphabet erfolgen (S. 26). Thele (S. 9) und Schrader (S. 435) erwarten auf Grund von Erfahrungen, dafs die Schüler sich schon in den Ferien vor Beginn des griechischen Unterrichts die Kenntnis der Buchstaben aneignen. Weiterhin hofft Schrader von schriftlichen paradigmatischen Übungen zur Erlernung der Verbalformen zugleich eine Vervollkommnung der Schrift, auf welche der korrigierende Lehrer gerade bei diesen Übungen besonders sorgfältig zu achten habe.

An diese Übungen empfiehlt Schrader sog. Formenextemporalien anzuschliefsen, die ihm allerdings an Wert noch hinter einer reichlichen mündlichen Übung in schlagfertiger Bildung von Formen zurückstehen. Thele verlangt sie wiederholt (S. 18. 21. 22). Auf der Schleswig-Holsteinischen Direktorenversammlung hat sich der Referent ganz entschieden gegen Formenextemporalien als eine durchaus einseitige Übung ausgesprochen (S. 79), während der Korreferent sie für ein sehr wirkungsvolles Unterrichtsmittel erklärte (S. 82). Die Versammlung trat dem Referenten bei.

Dieser sprach sich (s. S. 45) gegen Retrovertierübungen im Anschlufs an die Lektüre und für Anlehnung solcher Übungen an die Extemporalien aus, indem er die Bedingungen der Fruchtbarkeit derselben eingehend entwickelte. Werden sie allseitig erfüllt, so wird das vom Korreferenten (S. 82) geäufserte Bedenken hinfällig.

Thele giebt (S. 18) genaue Anweisung für die Einübung der Kar-

dinal- und Ordinalzahlen, denen auch in den oben genannten Lese- und Übungsbüchern besondere Abschnitte gewidmet sind. Collmann erklärt es für nutzlos, auf ihre Einübung namentlich durch Übersetzen zahlreicher Sätze viel Zeit zu verwenden (S. 32).

Sehr mit Recht macht Collmann (S. 48) geltend, dafs von einer wirklichen Erledigung der Verba auf μι erst dann die Rede sein könne, wenn der Schüler die wichtigsten Komposita derselben sicher anzuwenden gelernt habe. Er verlangt, dafs auch die Grammatik diese Komposita nicht blofs mit ihren Bedeutungen nenne, sondern sie auch mit vollem Averbo vor Augen stelle. Ebenso dringt er (S. 50) auf Erlernung der wichtigsten Komposita der verba anomala und gewisser phraseologischer Verbindungen derselben.

Collmann sieht (S. 47) in der Anordnung der Vokabeln in dem für Untertertia bestimmten Vokabularium die einzige Gelegenheit, auch einmal ein Licht auf die Wortbildung fallen zu lassen. Schrader meint, dieses im Unterricht allzuhäufig vernachlässigte Kapitel verdiene sowohl wegen seines Umfanges und wegen seiner Bedeutung für das sprachliche Material als wegen der Anregung, welche es durch die Aufdeckung seiner Gesetze der Geistesbildung gewähre, eine ausdrückliche und gesonderte Berücksichtigung. Dieser Teil des sprachlichen Unterrichts gehöre nach der Tertia; er sei für diese Altersstufe keineswegs zu schwer, schliefse sich bequem an das Übersetzen an und erfordere bei der nötigen Beschränkung nicht viel Kraft und Zeit.

Von einem besonderen Unterricht in der homerischen Formenlehre schweigt Collmann. Auch Schrader rät (S. 443) nicht, der Übersetzung des Homer eine gesonderte Zusammenstellung der homerischen Formen vorauszuschicken, wohl aber bei langsam fortschreitender Lektüre die einzelnen Formen zu erläutern, in einheitliche Gebilde zusammenzufassen und unter Benutzung der Wandtafel derart genau einzuprägen, dafs die homerischen Formen einzelner Wörter, z. B. der persönlichen Pronomina, des Hülfszeitwortes und anderer im Zusammenhang hergesagt werden könnten. Was der Schüler aus den übrigen Dialekten zu lernen habe, sei nur da zu erklären, wo es ihm in den Schriftstellern begegne, so auch die „milden leicht fafslichen Dorismen der tragischen Chöre“. Nur für den jonischen Dialekt des Herodot empfehle sich dasselbe Verfahren wie für Homer.

Übereinstimmung zwischen Schrader und Collmann besteht wieder bezüglich der Behandlung der Kasussyntax. Schrader, welcher von der Ansicht ausgeht, dafs es für den Unterricht in der griechischen Syntax überhaupt hauptsächlich auf die sichere Auffassung der griechichen Eigentümlichkeit ankomme, soweit dieselbe als grundlegendes Gesetz und nicht als der besondere Ausflufs der beweglichen Rede in ihren leicht wechselnden Gestalten und Bedingungen anzusehen sei, erklärt eine selbständige und begriffliche Behandlung der einzelnen Kasus für überflüssig; dafs und wo an die Stelle des lateinischen Ablativs der griechische Genetiv oder Dativ

trete, sei leicht erklärt; übrigens seien die Kasus in Verbindung mit den regierenden Adjektiven, Verben und Präpositionen durchzunehmen, die letzteren daneben nach Gebrauch und Bedeutung übersichtlich zusammenzustellen und fest zu erlernen. Collmann weist allerdings (S. 64) der systematischen Behandlung der Kasuslehre, der Präpositionen und der anderen für die Syntax des Nomens in Betracht kommenden Punkte einen bescheidenen Platz im Gang des syntaktischen Unterrichts an, erklärt aber (S. 62) eine systematische Behandlung der Kasuslehre im Anschlufs an die Grammatik prinzipiell kaum für nötig zu halten; die richtige Auffassung des Schriftstellers werde dadurch sehr wenig gefördert und die dafür geforderte geistige Thätigkeit des Schülers sei eine beschränkte, vorwiegend gedächtnismäfsige. Sehr entschieden bekämpft er (S. 64) „die noch nicht verschwundene, dem leidigen Streben nach Vollständigkeit entsprungene Anschauung, als müfste der Abschnitt der Grammatik über die Präpositionen im Zusammenhang durchgenommen und der Lesestoff in eigens zu diesem Zweck zubereiteten Stücken verarbeitet werden, während sie vielmehr einzeln aus dem Gebrauch in der Lektüre zu erlernen seien da, wo der Schüler im Zusammenhang des Satzes ihre volle Kraft empfinde. Auch was in den Grammatiken der Kasuslehre vorausgeschickt zu werden pflege, die Lehre vom Verhältnis des Subjekts zum Prädikat, von der Apposition, dem Attribut, dem Artikel und dem Pronomen, sei in äufserster Beschränkung zu lehren. Ein ganzes Jahr die Schüler nur mit Präpositionen und Kasuslehre im grammatischen Unterricht zu speisen, halte er für grausam (S. 65).

Auch der Lehre von den Tempora und Genera des Verbums, deren Schrader gar nicht gedenkt, ist nach Collmann (S. 64) nur ein kleines Mafs von Zeit zu widmen, von Übungen in der oratio obliqua als für das Verständnis der Schriftsteller nutzlos völlig abzusehen.

Bei diesen Beschränkungen setzen Schrader und Collmann natürlich voraus, dafs die syntaktischen Kenntnisse eine Bereicherung durch die Lektüre erfahren, und zwar schon vom ersten Jahre des griechischen Unterrichts ab. Thele giebt (S. 23--28) eine sehr schätzenswerte Zusammenstellung von Regeln, welche in dem ersten Teil von Weseners griechischem Elementarbuch angewendet sind. Von den Verzeichnissen syntaktischer Regeln, welche den Lese- und Übungsbüchern von Hensell, Wetzel und Siebert beigefügt sind, war oben die Rede; ebenso von Bachofs und Sickingers Bemühungen, den Ertrag der Anabasislektüre für Erlernung der Syntax zu übersichtlicher Anschauung zu bringen.

Durch diesen Bericht ist nicht erschöpft, was namentlich in dem sehr beachtenswerten Referat von Collmann enthalten ist; er wird aber genügen, um zu zeigen, dafs es an vielseitigen Anstrengungen auch im Jahr 1889 nicht gefehlt hat, die Stellung des griechischen Unterrichts innerhalb des Gymnasiallehrplans innerlich zu befestigen.

VI.

Französisch

H. Löschhorn.

I. Methode.

1. Allgemeines.

Im sechsten Heft des neunten Jahrgangs der *RiE.* beschäftigt sich Herr Louis Weill mit dem französischen Unterricht auf den deutschen Knabenschulen. Er erörtert drei Fragen: nach der Herkunft und der Ausbildung der Lehrer des Französischen, nach ihrer Methode und ihren Resultaten, nach der Verwendung und der Ausbildung der auf der Schule erlangten fremdsprachlichen Kenntnisse. Er schildert, zuweilen recht belustigend, die Vorbildung des späteren Lehrers auf der Universität, wo viel Altfranzösisch und wenig Neufranzösisch gelehrt wird, das Examen mit seinen Haupt- und Nebenfächern, und betont die Wichtigkeit des Aufenthalts im Auslande. Das Ergebnis der Untersuchungen des Herrn Weill ist, dafs unsere modernen Philologen zwar mit Leichtigkeit die gewöhnlichen Schriftsteller lesen, aber vielfach unfähig sind, schwerere Stellen genügend zu erklären; ihre Aussprache läfst fast immer viel zu wünschen. Die schriftlichen Arbeiten, die der Verf. gesehen, litten an schwerfälligem Stil, waren durch ungebräuchliche Wendungen entstellt, geziert und inkorrekt. Der zweite Teil enthält zunächst statistisches Material über die Zahl der dem Französischen gewidmeten Stunden an den verschiedenen Unterrichtsanstalten der deutschen Staaten und verbreitet sich dann über die Methode. Der Verfasser hat nur zum Teil aus eigener Beobachtung geschöpft, manches verdankt er seiner Lektüre. Daher ist hier viel der Korrektur bedürftig. Er hat etwas von der Reform erfahren, weifs aber ihre Forderungen nicht hinlänglich gegen Ploetz abzugrenzen; geeignete Lehrer sollen sich nur in den grofsen Städten finden, auf den Gymnasien lehren besonders in den unteren Klassen Leute, die nicht im Auslande gelebt und die aus der fremden Sprache kein eigentliches Studium gemacht haben! Daher sind auch die Resultate des Unterrichts auf den Gymnasien im allgemeinen unzureichend: der Schüler befindet sich schliefslich im Besitz eines Vokabelschatzes — aber er spricht und liest

abscheulich und vermag gesprochenes Französisch nicht zu verstehen; seine Orthographie befriedigt, aber seine Kenntnis der Grammatik ist gering, Wortstellung und Wahl des Ausdrucks ungeschickt. Günstiger liegen die Resultate auf dem Realgymnasium und der lateinlosen Realschule: hier will der Verf. eine bessere Aussprache gehört haben; grammatische Sicherheit zeige sich im französischen Aufsatz der Abgangsprüfung. Dafs wenig Litteraturgeschichte getrieben wird und manche Sterne des französischen Parnasses kaum im Klassenunterricht erwähnt werden, erregt sein Erstaunen. Auf die bei uns für unerläfslich erachtete Lektüre von Scribes Verre d'eau fällt ein satirischer Blick. Alles in allem: die Theorie unseres französischen Unterrichts ist ausgezeichnet, die praktischen Erfolge gering. Der französische Unterricht, so fürchtet Herr W., ist nahe daran, lediglich zum Erziehungsmittel -- simple instrument pédagogique -- herabzusinken. Ehemals freilich machte man sich eine Ehre daraus, französisch zu sprechen und zu schreiben, so oft wie möglich sich der französischen Sprache zu bedienen. Heut öffnet der Student kein französisches Buch, keine Zeitschrift: ihm steht die deutsche Forschung zu hoch, um den Forschungen anderer Völker Aufmerksamkeit zu schenken; stillschweigend gehen die Professoren über die Resultate der französischen Wissenschaft hinweg, und wenn der Franzose nach Deutschland kommt, so weigert sich der rohe Germane, ihm in der Sprache Frankreichs Rede zu stehen: '*Lorsque vous êtes en Allemagne, vous pouvez bien vous donner la peine de parler allemand; je n'ai pas besoin de m'écorcher le gosier à prononcer votre langue (sic)*'. Glücklicherweise sind nur die Männer so brutal, die Frauen lesen noch französische Bücher. Die Kenntnis des Französischen hat in Deutschland abgenommen an Tiefe — aber Jungen aller Stände werden darin unterrichtet. In Frankreich macht das Studium der deutschen Sprache bedeutende Fortschritte, in Deutschland verliert das Französische täglich an Boden. 'Ce fait revèle un double trait de mœurs caractéristique; nous pouvons peut-être en tirer aussi une leçon.'

Es ist merkwürdig, dafs ein Mann, der von den 'longs débats et la publication d'une foule de brochures et d'articles' wenn auch nur aus einer Zeitschrift Kenntnis hat, ein so überaus seichtes Urteil fällen kann. Seine Gewährsmänner in Deutschland müssen ihn auch gar zu schlecht belehrt haben! Oder wollte er nicht sehen? So wenig sehen, wie jener Kritiker, der Koschwitz' *Jb.* III, B 133 erwähnte Neufranzösische Formenlehre *ZG.* 43, 472 heruntergerissen hat? Er macht Koschwitz den Vorwurf der Überhebung, der Unklarheit des Gedankens. Was ist seine Anzeige anders? Und wenn er den Zweck, dem Koschwitz dienen will, nicht deutlich zu erkennen vermag, so gleicht er einem, der im Mai durch den Wald geht und die spriefsenden Blätter nicht sieht. 'Wenn es wirklich noch Leute giebt, welche — wie das Schlagwort lautet -- von der gesprochenen Sprache ausgehen' [und es giebt recht viele im deutschen Lande] 'und ihren Schülern ein Lehrbuch in phonetischer Transskription in die Hände geben wollen, so sind die wenigen, die Ernst da-

mit gemacht haben, durch die Praxis so gründlich belehrt worden, dafs es einer deductio ad absurdum, wie sie der Koschwitzsche Versuch thatsächlich liefert, nicht weiter bedurft hätte'. Trotzdem hat auch in diesem Jahre 'die von uns Schulmännern weder gewünschte noch gefürchtete phonetische Grammatik der Zukunft' bei einigen Schulmännern der Gegenwart Billigung erfahren.

Dahin zu rechnen ist Swobodas ruhige und besonnene Beurteilung von Klinghardts Schrift *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode* (vgl. *Jb.* III B150) in *ZR.* 14, 541. Er erkennt die Tüchtigkeit der Leistung an, nicht minder freilich den Aufwand von Kraft und Zeit, der nötig war, um das Ziel zu erreichen.

'Klinghardt handelte es sich darum, nachzuweisen, was sich mit der neuen Methode erreichen liefse. Dafür setzte er ein eminentes Lehrgeschick, eine bis zur Aufopferung gehende Beschäftigung mit dem Gegenstande, intensives Nachdenken über die besten Wege ein und lieferte eine Musterleistung. Nicht jeder Lehrer besitzt die Gabe und den Willen, wohl auch nicht die Zeit, einem vierstündigen Lehrgegenstand sein ganzes Denken und Sinnen zu widmen. Daher darf das von Klinghardt Geleistete nicht als Durchschnittsleistung hingestellt werden.' Auch Dorfelds Anzeige der Schriften Klinghardts und Walters (vgl. *Jb.* III B151 f.) *CO.* 17, 493 ist beachtenswert; über die letztere hat sich von Sallwürk *LL.* 19, 63 gelegentlich lobend ausgesprochen.

A. Mager in Marburg a. d. Drau: *Ein Jahr Erfahrungen mit der analytischen Lehrmethode nach dem 'Französischen Sprech- und Lesebuche von A. Bechtel' ZR.* 14, 518 beweist, dafs die analytische Lehrmethode sich auch in den österreichischen Provinzen (wo das Schülermaterial — besonders in einer gemischsprachigen Gegend immerhin schwächer sei als das einer Hauptstadt) als vollkommen durchführbar erwiesen; er meint, der moderne Sprachunterricht werde auch dort bald 'allgemein jene Richtung eingeschlagen haben, die ihn zum Wohle unserer Jugend mit neuer Frische erfüllt'. Der Konversation spricht M. von vornherein hervorragende Bedeutung zu. Doch sollte man sich hüten, die Sprechfertigkeit allzu weit auszudehnen. Es war durchaus zu billigen, wenn Körting in seinen Essays vom Gymnasium die Erlangung der Sprech- und Schreibfertigkeit nicht verlangte und ihm Lesefertigkeit als das Ziel des neusprachlichen Unterrichts vorschrieb. Das Gymnasium hat nachgerade genug Konzessionen gemacht, so dafs man ihm immer noch neue abzuzwingen sich hüten sollte. Aber Hengesbach *Französische Sprechübungen im Gymnasium CO.* 17, 358 f. bürdet dem Gymnasium Sprechübungen auf, die alle möglichen Vorteile im Gefolge haben sollen, nicht nur Festigung des Vokabelschatzes, Förderung der Lesefertigkeit und Besserung der Aussprache, sondern auch geistige Kraft, Klarheit und Gewandtheit! Sprechübung im allgemeinen empfahl Spelthahn in einem vor der neunten Generalversammlung der Lehrer an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns gehaltenen Vortrage. Er führte aus, dafs es

Thorheit ist, den Schüler Redensarten, die er nicht vollständig dem Inhalt oder der Form nach verstanden hat, auswendig lernen zu lassen und dafs daher auf der Unterstufe die französische Sprechübung allein der Grammatik sich anschliefsen kann. Es werden demgemäfs als gute Übungen Analysen der Verbalformen vorgeschlagen, z. B. '*je tins est la première personne du Singulier du Passé défini du verbe tenir, halten*', ferner das Durchkonjugieren ganzer Sätze: '*je comprends ce que je lis, tu comprends etc.*' Ref. hatte bisher gemeint, dafs solche Abnormitäten nur noch an Fräuleinstiften und Mädchenschulen privatester Art ihr Wesen trieben, sieht sich nun aber durch ihre Empfehlung an Lehrer technischer Unterrichtsanstalten arg enttäuscht. Er wird indessen fortfahren, den Betrieb der Grammatik in fremder Sprache für durchaus verwerflich zu halten. Recht geben kann er aber Spelthahn insofern, als dieser behauptet, dafs Diktate und mündliche Retroversionen aus dem Französischen ins Deutsche Schärfung des Gehörs herbeiführen; aber was sind denn Retroversionen aus dem Französischen? Doch Glück und Freude! Die Konversation im Anschlufs an die Lektüre erscheint dem Vortragenden wenigstens 'nicht minder wichtig'. Er empfiehlt seinen Fachgenossen die bekannten geisttötenden Questionnaires zu diesem Zwecke. Warum? Weil dem Lehrer 'durch dieselben die Arbeit erspart wird, die Fragen selbst bilden und diktieren (?) zu müssen'! Rief da keiner aus der Versammlung wie weiland Götz von Berlichingen: 'Ich mag nicht nach dem Zettel reiten'? Wie soll der Schüler Lust bekommen zu mutiger Antwort, wenn der Lehrer die Frage nach dem gedruckten Buch stellt, und wenn er die Arbeit scheut, die Frage selbst zu bilden. Spelthahn fährt dann fort: 'Jede französische Chrestomathie sollte Lesestücke mit und ohne Questionnaires enthalten. Da mit einer Sammlung abgerissener und heterogener Sätze sich keine Konversation verbinden läfst, so sollten Lehrbücher, in welchen derartige Sätze überwiegen, z. B. die Französische Schulgrammatik von Ploetz, die zur Zeit an ca. 40 Realschulen und vielen anderen Unterrichtsanstalten Bayerns eingeführt ist, überall abgeschafft und durch das infolge Ministerialentschliefsung vom 29. Juni 1885 zum Gebrauch beim Unterrichte an unsern Realschulen genehmigte Methodische Lese- und Übungsbuch desselben Verfassers ersetzt werden.' Eine dritte Grundlage für Konversationsübungen erblickt der Vortragende in dem Vokabular oder Gesprächsbuch; doch scheint er selbst nicht sonderlich davon erbaut zu sein. Jedenfalls müsse das Vokabular dann ganz anders angelegt sein, als die zur Zeit vorhandenen: man solle vor allem verlangen, dafs es gleichzeitig Übersetzungsmaterial enthalte und so die Verwendung der Vokabeln möglich mache. Auch hier scheint die Ansicht zu Grunde zu liegen, dafs sich der Verf. die Arbeit ersparen müsse, aus einer Reihe von Vokabeln einen Konversationsstoff zu bilden, und das sei zugestanden, solche Arbeit erspart man sich gern. Besser ist, man läfst das Vokabular aus dem Spiele. Auch deutsche Dialoge, Theaterstücke will der Redner ins Deutsche übersetzen lassen. Nicht unerwähnt bleibe, dafs dieser

BbR. 9, 138 f. abgedruckte Vortrag ein stattliches Büchermaterial heranzuziehen und zu benutzen weifs.

Mit der Reformfrage beschäftigte sich, wie es scheint, etwas zaghaft, die Reallehrerversammlung zu Stuttgart im Mai 1888; vgl *KW.* 36, 29. Durch eine sehr ruhig gehaltene Kritik der Reformbewegung erfreut E. v. Sallwürk, *Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen LL.* 19, 63—77. Er betrachtet die Reform vom pädagogischen Standpunkte. Er verlangt, dafs der neusprachliche Unterricht der Charakterbildung diene und zugleich in unsere Kulturwelt einführe. Beide Ziele erheischen ein bestimmt geregeltes didaktisches Verfahren, für welches psychologische und historische Betrachtungen mafsgebend sind. Es ist nun ein Mangel der Reformbewegung, die psychologische Seite nicht genügend betont zu haben; der Verf. will diesen Mangel ausgleichen. In seiner an beherzigenswerten Winken überaus reichen Auseinandersetzung unterwirft er seiner Prüfung acht Forderungen der Reformer, wie die unmittelbare Verbindung des fremden Worts mit dem Begriffe, den zusammenhängenden Text als Lektüre, phonetische Darstellung des Lesestoffs, Aneignung der grammatischen Kenntnisse durch die Lektüre. Teils zustimmend, teils abweisend führt er diese Forderungen auf ein geringeres Mafs zurück und stimmt herab, wo 'der Reformer zum Superlativ neigt'. Es heifst zum Schlufs: 'Unsere Erörterung dürfte gezeigt haben, dafs der erste Überschwang der Reformbewegung auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts durch eine besonnene Praxis fast durchaus auf ein annehmbares Mafs zurückgeführt worden ist. Da und dort fehlt aber auch ihr noch die Fühlung mit den allgemein pädagogischen Grundsätzen.'

So klar und durchsichtig diese Auslassungen des erfahrenen Schulmannes gehalten sind, so wenig deutlich wird dem Leser, was H. Freund unter dem schwerfälligen Titel *Ein Beitrag zur Klärung über die Methode für den Unterricht im Französischen PA.* 37, 160—179 beigebracht hat und worin das 'eigentliche Unterrichtsobjekt bei Erlernung des Französischen' klargelegt werden soll. Der Kern seiner Ausführung ist Empfehlung des grammatischen Betriebs der fremden Sprache. Der grammatische Unterricht soll nach Freund nur lehren, was in dieser von der Muttersprache abweicht. Um die Notwendigkeit dieses Unterrichts zu beweisen, schreibt er: 'Selbst wenn es für unsere Schüler möglich wäre, die fremde Sprache wie die Muttersprache zu erlernen, so würde diese Art des Lernens nicht bildend für sie sein. Sie würden für schon bekannte Dinge und Verhältnisse höchstens nur neue Namen lernen, nicht aber neue Vorstellungen und Begriffe sich aneignen. Der bildende Wert einer Sprache tritt erst dann ein, wenn mit und bei dem neuen Namen auch neue Vorstellungen gewonnen werden, was nur bei grammatischem Betrieb der Sprache möglich ist.' Begreif's wer kann. — Eine Abhandlung von A. O. Kesseler, *Zur Methode des französischen Unterrichts* beleuchtet mehrere streitige Punkte, ohne Neues zu bieten.

Speziell auf österreichische Verhältnisse gehen Alex. Winklers *Gedanken zur Methodik des französischen Unterrichts an Realschulen* ein *ZR.* 14, 194—202. Der Verf. zählt sich denen zu, welche die grofsen Mängel der bisherigen Schreibmethoden im Französischen eingesehen haben. Er beklagt, dafs durch einen Unterricht, wie ihn die 'Instruktionen' vorschreiben, viel Zeit verloren geht, besonders durch das Anschreiben der französischen Sätze an die Tafel: wie fruchtbar kann diese Zeit, die gewifs die Hälfte des ganzen Unterrichts ausmacht, verwendet werden, wenn man zusammenhängende, früher übersetzte und auswendig gelernte Lesestücke bei geschlossenen Büchern in der fremden Sprache in Form von Fragen und Antworten bespricht'. Ein anderer Schaden erwächst dem Sprachbetrieb durch die täglich vom Schüler zu Hause anzufertigenden Übersetzungen unzusammenhängender Sätze. Der Aufsatz enthält an sich nichts Neues, ist aber als eine Stimme aus dem für Unterrichtsreform lebhaft interessierten Österreich willkommen. Die Redaktion der *ZR.* scheint sie freilich nur deshalb zum Abdruck gebracht zu haben, um ihren reformfeindlichen Standpunkt durch die bei ihr üblichen Fufsnoten, Verneinungen und Fragezeichen zur Geltung bringen zu können. *Über den Unterricht im Französischen und Englischen an den höheren Schulen Österreichs* handelt in knapper Form A. Würzner, *Engl. Stud.* 12, 155—160. Er berücksichtigt besonders die siebenklassige lateinlose Realschule und teilt den für sie 1879 festgesetzten Lehrplan mit; ferner verbreitet er sich über die Ausbildung und Schulung der Lehrkräfte an der Universität und in der Praxis, Anforderungen der Prüfung u. a. m. Bayerische Verhältnisse lehrt eine ebenda S. 20 gedruckte Auslassung kennen, ein Kommentar zu den oben angeführten Darlegungen des M. Weill. Es wird auf die Sitzung der bayerischen Abgeordnetenkammer vom 25. Januar 1888 hingewiesen, wo die Frage nach der Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts behandelt wurde. Gegenüber der Geringschätzung, mit der Altphilologen den Gegenstand streiften, wird die Haltung des Freiherrn von Stauffenberg gerühmt; aber seine Mühe war vergebens: man lehnte die Forderung einer Vermehrung der Assistentenstellen am neuphilologischen Seminar in München ab.

2. Lehrpläne.

Einen *Lehrplan für den französischen Unterricht* enthält das Programm des Realprogymnasiums zu Marburg. Lehrbuch ist auf allen Stufen Plötz. Neues ist in diesen Lehrplan nicht niedergelegt; dafs dem Diktat, auch dem Niederschreiben memorierter Abschnitte der Lektüre viel Wert beigelegt wird, ist erfreulich; dafs 'schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche, sowie aus dem Deutschen ins Französische zwei Hauptmittel der sprachlichen Aufgabe' sind (S. 13), können wir nicht zugeben. Das erstere gehört in den deutschen, nicht in den fremdsprach-

lichen Unterricht. Mit einem *Begleitwort zum Lehrplan des Französischen* von Dr. Rich. Peters wird der Jahresbericht des Realprogymnasiums zu Gandersheim eingeleitet. Es soll offenbar zur Verständigung der Eltern dienen. Der Verfasser vertritt den Standpunkt der gemäſsigten Reform.

3. Priorität des Französischen.

Über die von Völcker und Lattmann in Fluſs gebrachte Forderung, den Sprachunterricht in der Sexta mit dem Französischen beginnen zu lassen (*Jb.* III, B 62, 118) handelt ganz allgemein *MlS.* (10) S. 149 f.; eingehend gewürdigt werden die bezüglichen Schriften von Hornemann *Zs. f. nfrz. Spr.* 10, 6 und von St. Kapp *ZöG.* 40, 433. Lattmanns Lehrplan ist, bemerkt Kapp, von Überbürdung der Schule nicht freizusprechen; Völckers Vorschläge sind den Anforderungen der Gegenwart mehr konform als die seinigen. Völcker selbst hat frühere Ausführungen durch einen Aufsatz ergänzt: *Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? NJ.* II S. 44 f. Er giebt auch hier der letzteren den Vorzug; sie dient besser zur Veranschaulichung der grammatischen Kategorieen, weil bei der gröſseren Einfachheit ihrer Formen die logischen Beziehungen in ihr deutlicher vor den grammatischen hervortreten. Ihm gegenüber bemüht sich Planck, *Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel* um den Nachweis, daſs das Lateinische als Sprachbildungsmittel für den Schulunterricht fast in jeder Hinsicht vor dem Französischen den Vorzug verdient und eine viel gröſsere Bildungskraft besitzt als dieses. Vgl. *LL.* 18, 123. Uhlig behandelt die Sache in dem Aufsatze *Zur Frage von der Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht BS.* 6, 17 ff. Er ist im ganzen eine Auseinandersetzung mit Demoll (*Jb.* III B 63), der erst in UIII mit dem Latein beginnen will. Verf. macht nach eigener Anschauung beachtenswerte Mitteilungen über die Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts in Schweden und Norwegen, wo sich das Verfahren, mit Deutsch zu beginnen und später Latein zu lehren offenbar schlecht bewährt hat.

4. Phonetik.

Als eine Begleitschrift zu den für Klassenunterricht entworfenen Lauttafeln hat A. Rambeau eine Erläuterung herausgegeben: *Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht.* Dem Lehrer wird die Lektüre dieser Schrift von Würzner *ZR.* 14, 409 und Walter *Zs. f. frz. Spr. u. Litt.* 11, 108 dringend empfohlen; Rambeaus Lauttafeln nennt der erstere ‘mindestens ein gutes Anschauungsmittel, das in den Klassenzimmern mit demselben Recht hängen sollte wie die geographischen Karten, die Darstellungen aus den Naturwissenschaften u. drgl.’ Gegen die Anwendung der phonetischen Schrift hat sich schon früher Chr.

Eidam geäufsert; er wiederholt seine Argumente in der Broschüre *Die Lautschrift beim Schulunterricht.* Eidam trägt mit Klarheit und eindringlicher Schärfe seine Erwägungen und Befürchtungen vor, so dafs er auf ängstliche Gemüter den Eindruck nicht verfehlen wird: vgl. *ZR.* 9, 99. Dafs die Sache aber nicht so schwarz ist, wie sie von vielen Seiten immer noch gemalt wird, ist schon oft, gelegentlich dieser Schrift auch wieder von Aug. Western *Engl. Studien* 14, 150–152 dargelegt worden. Über Phonetik im Klassenunterricht äufsert sich auch Quiehl: *Die Einführung in die französische Aussprache, Lautliche Schulung, Lautschrift und Sprechübungen im Klassenunterricht.* Der Verf. tritt der Sache mit grofser Ruhe entgegen: er vermag der Lautschrift im Unterricht keine so sehr hervorragende Bedeutung beizulegen, wie dies von Freunden und Feinden der Reform vielfach geschieht; er kann sich einen fremdsprachlichen Unterricht recht wohl denken, der dem Charakter der gesprochenen Sprache gerecht wird, ohne dafs man ihm Lautschrift zu Grunde legt. Ihm ist der Kern der Frage der: soll neben dem geschriebenen das gesprochene Wort zu seinem Rechte kommen? Von der Zweckmäfsigkeit der Lautschrift ist Quiehl überzeugt, unumgängliche Notwendigkeit ist sie ihm keineswegs. Er beschäftigt sich nach Klarlegung dieses Punktes mit dem lautlichen Anfangsunterricht, der dem Übel vorbeugt, dafs der Schüler seine deutschen Laute auf das Französische überträgt: zu diesem Zwecke wird eine planmäfsige Einübung der französischen Laute mit besonderer Berücksichtigung dessen empfohlen, was sie von dem Deutschen unterscheidet. Praktisch erscheint es, durch eine Übersicht über die französischen Laute eine Grundlage für das Verständnis zu legen, auf der man sicher weiter bauen kann. Verf. stellt daher in zwei Stunden vorbereitende Übungen an und übt dann die Laute einzeln und in Verbindung mit anderen an einem Gedicht oder Lesestück ein. Um dem Schüler die in nur wenigen Stunden der Woche betriebene Nachahmung der französischen Laute zu erleichtern, wird ihm Auskunft über die Stellung und Bewegung der Sprachwerkzeuge erteilt werden müssen: es trete da, wo Nachahmung allein nicht sicher und schnell genug zum Ziele führt, die Phonetik in den Unterricht ein. Aber sie spielt durchaus eine Nebenrolle; das einzige Ziel des Unterrichts ist eine gute Aussprache. In dem Abschnitt „Einführung in die französische Aussprache“ hebt Quiehl diejenigen Punkte der Lautlehre hervor, welche im Klassenunterricht deutscher Schulen zu besprechen erforderlich ist; er thut dies nicht vom Standpunkte des Phonetikers. sondern von dem des Lehrers. Auf die historische Orthographie der fremden Sprache geht Quiehl im ersten Anfangsunterricht nicht ein, er operiert mit der Lauttafel, auf der die Schüler den vernommenen Laut bezeichnen lernen; ist dies erreicht, so schreiben sie auch das dem Unterricht zu Grunde gelegte Gedicht in der auf der Tafel angewandten Schrift in ihr Heft. Sprechübungen dienen zur Belebung des Anfangsunterrichts. Erst im zweiten Vierteljahr erfolgt der Übergang zur historischen Rechtschreibung; er mufs am Ende des

ersten Jahres beendet sein. 'Durch das angegebene Verfahren erscheint die gesprochene Sprache dem Schüler nicht mehr als etwas Nebensächliches gegenüber der Schreibung; dem Laute wird sein Recht gegeben, ohne dafs die Schreibung dabei zu Schaden kommt. Die Schüler werden auf die in der Sprache wirksamen Lautgesetze aufmerksam; sie werden zur Betrachtung über Werden und Wesen der Sprache in anderer Weise angeregt, als wenn sie nur dazu angehalten werden, orthographischen Beziehungen und Verwandlungen von Buchstaben Beachtung zu schenken.' Quiehls Abhandlung ist anregend geschrieben, die aus der Praxis und in der Praxis bewährte Methode ist durchaus folgerichtig ausgebildet und gewifs naturgemäfs.

5. Parallelgrammatik.

Den Gedanken, den Unterricht in den Sprachen durch Vergleichung zu konzentrieren und zu erleichtern, hat Muhle in einer Programmabhandlung ausgeführt: *Sur la concentration de l'enseignement des langues modernes.* Er beschränkt sich auf Deutsch, Französisch und Englisch. Rambeau, *Engl. Stud.* 13, 516 sieht in dem von Muhle empfohlenen Verfahren mancherlei Gefahr; er fürchtet, dafs das Sprachgefühl der Schüler dabei leidet und dafs noch mehr als jetzt schon die Anglicismen ins Französische, die Gallicismen ins Englische eindringen werden. An denselben Gedanken knüpft die Abhandlung von F. Hornemann, *Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik der Schulsprachen*, *LL.* 20, 46—74 (erster Teil). Sie soll eine Ergänzung bilden zu des Verf. Schrift: Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen, Hannover 1888, vgl. *Jb.* II A 79, B 77. Die Sprachwissenschaft soll herangezogen werden, um die grammatischen Begriffe schärfer zu bestimmen und die grammatischen Erscheinungen richtiger zu gruppieren. Als solche Begriffe hebt Hornemann hervor: 'starker und schwacher Stamm, d. h. Stamm mit Hochstufenvokalismus und mit Tiefstufenvokalismus; ferner Ablaut, d. h. die qualitative Veränderung, welche der Vokal des starken Stammes erleidet' (*λείπω, ἔλιπον*). Ablaut tritt in der deutschen Verbalflexion auf; Spuren von 'Stammabstufung' finden sich im Lateinischen; das Französische besitzt eine verwandte Erscheinung, 'welche die Erklärung (d. h. der Veränderung des Stammes im griechischen Verbum) möglich macht'. Es wird auf die Wirkung des Worttons in *me*, *moi* — *mon*, *mien* hingewiesen und vor allem auf die Konjugation der Verba *-er*, 'welche ein geschlossenes oder stummes *e* in der vorletzten Silbe haben'. Wäre es nicht besser, den germanischen Ablaut aus dem Spiele zu lassen? Von der Theorie, welche diese Erscheinung auf Wirkung des Accents zurückführt, kann man dem Schüler doch nichts sagen. In seiner Sprache findet er nur 'starke', d h. hochbetonte Stämme der ablautenden Verba, während in *λιπ- λειπ-*, *cel-ons cèl-e* ihm eine Wandlung des Accents deutlich ins Ohr fällt; der Ablaut des deutschen starken Verbums und die angedeuteten griechischen und

französischen Erscheinungen sind für ihn ganz verschiedene Dinge. -- In einem zweiten Abschnitt empfiehlt Hornemann im Gegensatz zu den Reformbestrebungen den Betrieb der Grammatik in besonderen Stunden, 'zunächst im Lateinunterricht mit Zuhülfenahme der muttersprachlichen Grammatik in vergleichendem Verfahren, dann in weiterer Ausbildung in allem fremdsprachlichen Unterricht'. Er verlangt eine Grammatik, 'welche bis zu den Grundbegriffen vordringt und diese in alle ihre Zweige verfolgt, vereinfacht durch Weglassung gleichgültiger Einzelheiten und Zurückführung derselben auf die wenigen allgemeinen Prinzipien, aber nicht verstümmelt durch Beschränknng auf die für das Lesen eben nützlichen Einzelregeln'. Das Mittel dazu ist Vergleichung der Schulsprachen. Die grammatischen Kunstausdrücke, welche dabei in Anwendung kommen, können nicht ausschliefslich deutsch sein, zunächst mufs man sich mit einer Mischung aus deutschen und lateinischen Wörtern begnügen.

6. Übersetzung.

Sehr beachtenswert ist eine Abhandlung von Ph. Plattner: *Das Übersetzen eine Kunst*, *BSb.* 6, 168 f. Bei diesem oft gehörten Schlagwort, führt Plattner aus, aus dem man folgert, dafs das Übersetzen überhaupt nicht in die Schule gehört, ist unter Übersetzen immer nur das Hinübersetzen (traduction), nicht das Herübersetzen (version) zu verstehen. Verpönt ist alles Übersetzen in die fremde Sprache, denn das ist eine Kunst; erlaubt dagegen, weil notwendig, das Übersetzen aus der französischen Sprache, denn - so müsse man schliefsen -- das ist keine Kunst. Überhaupt ist Plattner geneigt, dem Sprachunterricht ein künstlerisches Moment zuzusprechen, wie auch die Sprache zu nicht geringem Teil künstlerisch ist: so wird kein Schulmann darauf verzichten wollen, seine Schüler an einen passenden, gewählten und gefälligen Ausdruck zu gewöhnen; er wird sie anhalten, bei der Übertragung sich dem fremden Gedanken aufs innigste anzuschmiegen und für den fremden Ausdruck den möglichst entsprechenden deutschen zu suchen.

Solche Übersetzungen gehören allerdings in das Reich der Kunst. Aber die Übersetzung in die fremde Sprache verdient keineswegs einen so edlen Namen. Hier ergiebt sich im besten Falle nur eine vervollkommnete Technik, etwas Handwerksmäfsiges, das nur bei ganz ungewöhnlicher Ausbildung auf Beachtung Anspruch erheben darf. Zur Erlernung der dazu erforderlichen Handgriffe mufs der Schüler stets unter direkter Aufsicht des Lehrers arbeiten: Übertragung deutscher Texte in die fremde Sprache gehört daher allein in die Schule, nicht zu den häuslichen Aufgaben, bei denen doch nur mechanisch Lexica, „das Verderben des Unterrichts“, gewälzt werden. Nur wenn sich diese Übung auf die Schule beschränkt Klassenarbeit wird, nicht Hausarbeit vermag sie brauchbar, interessant und fruchtbar zu werden.

II. Grammatik.

Von älteren wohlbekannten und weitverbreiteten Grammatiken ist Alb. Beneckes *Französische Schulgrammatik*, I. Teil in neunter Auflage, die *Schulgrammatik der französischen Sprache* von Karl Ploetz in 31. Auflage erschienen. Eine Neubearbeitung dieses Unterrichtswerkes ist bekanntlich 1888 als *Schulgrammatik der französischen Sprache von Dr. K. Ploetz in kurzer Fassung* von G. Ploetz und O. Kares herausgegeben; vgl. *Jb.* III B134: auch sie hat sich einer überaus günstigen Aufnahme erfreut, so dafs eine neue Auflage bereits erforderlich war. Ebenso ist die von denselben Herren gefertigte Bearbeitung der Schulgrammatik für Mädchenschulen zum dritten Male aufgelegt worden, zum zwölften Male die *Systematische Darstellung der französischen Aussprache* von K. Ploetz. Die in Baden viel gebrauchte *Schulgrammatik* von O. Ciala ist in vierter Auflage von H. Bihler besorgt; mehrere Lesestücke sind zu den bereits vorhandenen hinzugefügt.

1. Elementargrammatik.

A. F. Louvier bestimmt sein Buch *Das erste Jahr französischen Unterrichts* (6. Aufl.) teils dem Lehrenden, teils dem Schüler; der erstere findet in jeder Lektion unter I die Anweisungen, wie er den Unterricht betreiben mufs. Louvier geht von der Umgebung des Schülers aus und dringt von der ersten Stunde an darauf, dafs die Kinder selbst französische Worte sprechen. Er vertritt die Grundsätze: Grammatische Einsicht und Übersicht darf erst dann angestrebt werden, wenn die erfahrungsgemäfse Begründung der Regeln und sprachlichen Gesetze dem Kinde erst selbst möglich ist, also in späteren Schuljahren und nach erlangter Übung und Bekanntschaft mit den Formen; Sprachfertigkeit kann nicht an grammatischen Regeln erlangt werden, sondern es mufs der Stoff für die Sprechübung dem unmittelbaren Anschauungskreise der Kleinen entnommen und der Wunsch, das Bedürfnis nach dem Ausdruck wachgerufen werden; daher kein Satz, der nicht auch in der Klasse anschaulich dargestellt ist. Einem *Leitfaden der französischen Sprache* (!) von Ch. von Schmitz-Aurbach I. Teil (2. Aufl.) liegt die Forderung zu Grunde: man lerne die Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik. Ausgegangen wird daher vom Lesestück, das Vokabeln und grammatische Erscheinungen vermittelt. Auf schriftliche Übungen wird viel Wert gelegt; einseitig orthographische Anweisungen sind geeignet zu verwirren, z. B.: 'Dem Hauptwort hängt man in der Mehrzahl ein *s* an.' Zunächst doch nur in der Schrift, und in der Sprache nur in bestimmten Fällen. Ein unbefangenes Kind mufs aber nach solcher Regel *femmes* zweisilbig mit hörbarem *s* sprechen. *Acheter*, *commencer*, *envoyer* eignen sich nicht für den Anfangsunterricht. Die im deutschen Text zur Angabe der fran-

zösischen Wortstellung angebrachten Zahlen sind zu verwerfen, die gewählten grammatischen Termini (Beiwort = Adjektivum, Helllaut = Vokal) wenigstens in Norddeutschland nicht üblich.

Das *französische Elementarbuch* von J. Hunziker (I. Teil; 3. Aufl.) geht vom Laut aus, giebt auch gelegentlich Anweisung, wie er hervorzubringen. Eine leicht faſsliche Lautschrift erleichtert das Verständnis. Es ist daher recht bedauerlich, daſs das Buch sonst gänzlich dem Verfahren verfallen ist, welches die Regel voranstellt, französische und deutsche Übungssätze ihr unmittelbar folgen läſst. Einige dieser Sätze erinnern bedenklich an Ollendorf: *Es-tu Suisse, Rodolphe, ou es-tu Allemand?* Das Buch enthält reichlich den grammatischen Stoff für die beiden ersten Unterrichtsjahre; einige syntaktische Erörterungen greifen in höhere Pensen hinüber.

C. Kochs *Führer im französischen Unterricht* stellt sich die dankenswerte Aufgabe, zwei Mängel der üblichen Grammatiken zu beseitigen. Er will einmal mehr Lern- als Lehrbuch sein und zweitens ein ausreichendes Hülfsmittel zu gründlicher Wiederholung bieten. Die Ausführung ist leider wenig geschmackvoll. Das Buch zerfällt in zwei Teile. Der erste enthält in vierzig Paragraphen in bunter Mischung bald Ausspracheregeln, bald Formenlehre, der zweite Erweiterungen der letzteren und die Anfänge der Syntax; beide werden durch deutsche Übungen und durch Wörterverzeichnisse beschlossen. Unregelmäſsige Bildungen sind nicht behandelt. Wie bei einer so willkürlichen Mischung des Stoffes ein ausreichendes Hülfsmittel zur Wiederholung gewonnen werden soll, ist schwer ersichtlich; eine Repetition pflegt sich auf ein umgrenztes, zusammenhängendes Gebiet zu erstrecken, um aber beispielsweise die Lehre vom Adjektiv zu übersehen, muſs man im ersten Teile dieses Buches § 6 auf S. 3, § 13 auf S. 7, § 21 auf S. 10, im zweiten § 7 auf S. 12 aufschlagen. Die eine der gestellten Aufgaben löst das Buch daher nicht; die andere aber vermag es nur 'mit ausgiebiger Benutzung der Schultafel' zu erfüllen, d. h. mit Hülfe eines gewandten Lehrers, und ein solcher kommt auch ohne Kochs Führer ans Ziel. Wenn wir dem Werkchen den Vorwurf der Geschmacklosigkeit machen, so bezieht sich dies weniger auf die angeführten Übungen als auf das beständige Ausgehen vom Deutschen. Auch die Laute werden deutsch umschrieben. Nicht minder trifft jener Tadel die Fassung der Fragen und Regeln. Da liest man: '*elle* steht für eine einzige weibliche Person oder Sache'. 'Welches Geschlecht hat diese Person oder Sache im Französischen?' 'Wenn die Fürwörter er, sie, es für Sachen stehen, so ist vor dem Übersetzen nachzusehen, welches Geschlecht die Sachen im Französischen haben'. Um den Satz zu übersetzen: Mein Herr, Sie haben Ihren Geldbeutel verloren, muſs erst auf Befragen der Schüler umformen: Mein Herr, ihr habt euren Geldbeutel verloren. — Über B. Huſs, *Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache* ist *Jb.* II, B 127 gesprochen; das Buch ist jetzt in 5. Auflage erschienen.

Das *Übungsbuch für die Unterstufe des französischen Unterrichts* von E. Filek von Wittinghausen ist eine der Schulgrammatik des Verfassers angepafste Sammlung von Einzelsätzen. Über den *Unterricht nach Q. Steinbarts Elementarbuch* handelt O. Duchateau.

2. Schulgrammatiken.

Die in früheren Berichten erwähnten Elementarbücher von Luppe und Ottens sind durch eine von J. Ottens ausgearbeitete *Schulgrammatik* fortgesetzt worden. Die Abschnitte über Laut- und Formenlehre schliefsen sich daher der im Elementarwerk gegebenen Darstellung an. Die Syntax ist als die Lehre von den Satzarten und den Satzteilen aufgefafst; rühmend hervorzuheben ist der grofse Reichtum an Beispielen, die auf das glücklichste aufser der syntaktischen auch phraseologische Kenntnis vermitteln. Eine Grammatik im Lapidarstil nennt J. B. Peters seine *Französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung* (2. Aufl.). Ziel des Verfassers war Beschränkung, Zusammenfassung und übersichtliche Anordnung des grammatischen Pensums. 'Aus dem Regelmaterial schied ich daher das Unwesentliche aus, fafste den gesichteten Stoff inhaltlich zusammen und stellte ihn in bündiger Fassung und knapper Übersicht anschaulich dar, um ihn alsdann nach induktorischem Verfahren meinen Schülern zu vermitteln.' Das Buch beruht auf gediegener, gewissenhafter Arbeit in Praxis und Theorie, bewährte wissenschaftliche Hülfsmittel sind mit Geschick verwertet. Aufgefallen ist dem Referenten, dafs neben durchaus wissenschaftliche Erklärungen mitunter auch eine solche tritt, die auf wissenschaftlichen Charakter nicht Anspruch erheben darf; z. B. dafs in *vaudrai*, *viendrai* das *d* des 'Wohlklangs wegen eingeschaltet wird'. Die lapidare Grammatik ist durchaus empfehlenswert; Ref. sieht durch sie verwirklicht, was er als wünschenswert *Jb.* I, 209 gelegentlich angedeutet hat.

Mangold und Costes *Lehrbuch* I. Teil mufste erfreulicherweise bereits in zweiter Auflage ausgegeben werden; daneben ist eine B-Ausgabe für Töchterschulen veranstaltet worden. Der Lesestoff ist zu diesem Zwecke verändert, d. h. dem Verständnis und dem Anschauungkreise der Mädchen von 8--13 Jahren angepafst; das grammatische Material wurde dem Normallehrplan von 1886 gemäfs auf vier Jahreskurse verteilt. Auch der zweite Teil (vgl. *Jb.* III, B 133) hat eine Parallelausgabe B für Real-, höhere Bürger- und Töchterschulen erhalten, die auf das Lateinische keinen Bezug nimmt.

Aufsehen hat Jul. Bierbaums *Lehrbuch der französischen Sprache nach analytisch-direkter Methode*, Erster Teil, erregt. Es ist für höhere Knaben- und Mädchenschulen bestimmt.

'Bierbaum — schreibt von Sallwürk, *BSb.* 6, 142 — beginnt sein Buch und seinen Unterricht mit einer elementaren praktischen Pho-

historischen Grammatik (2. umgearb. Aufl.) nebst einem Ergänzungsheftchen für schriftliche Übungen, vgl. Rambeau, Z. f. fr. Sp. u. Litt. 11, 94. Die klare Darstellung des Baues der französischen Verba, die von vornherein scharf hervorgehobene Scheidung der stammbetonten und flexionsbetonten Formen, die Trennung der Endungen in konstante, allen Verben zukommende, und differente, den einzelnen Verbalklassen eigentümliche, das Auseinanderhalten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache u. a. ergeben eine Reihe von allgemeinen Gesichtspunkten, welche dem Lernenden die Mühe wesentlich erleichtern und aufserdem seiner Sprachbildung zu gute kommen. Wie das Büchlein von G. Strien, *Die unregelmäfsigen französischen Zeitwörter nebst einem Abrifs der franz. Syntax* (2. Aufl.) zu beurteilen, zeigt der Anfang: 'bei den Verben auf *cer* bekommt das *c* vor *a* und *o* die cédille; die auf *ger* schieben vor *a* und *o* ein stummes *e* ein'. Ebenso verdoppeln die auf *eler* und *eter* das *l* und *t* vor stummem *e*; aber *acheter* und andere, die in der vorletzten Silbe ein dumpfes *e* haben, 'verwandeln dasselbe vor einer stummen Silbe in è ouvert'. Welche Ungleichheit der Behandlung! Statt ein für viele Fälle geltendes Lautgesetz voranzustellen und die einzelnen darunter zu stellen, begegnet eine krause Reihe solcher Fälle, die nur mit Schwierigkeit dem Gedächtnis einzuprägen und leicht wieder vergessen werden. Das *Hilfsbuch zur Erlernung der unregelmäfsigen französischen Zeitwörter* von C. Koch stellt vier Grundformen des Verbs fest und bildet von ihnen aus die Formen durch Anhängung der Endungen. Es entstehen demnach zwei Gruppen: Zeitwörter, deren abgeleitete Formen sich ausnahmslos nach den bekannten Regeln aus den Grundformen bilden, und solche bei denen dies nur zum Teil der Fall ist. Das ist ungemein äufserlich. Warum zu *j'acquiers* die Pluralform *acquerons* gehört u. ä. a., erfährt der Schüler nicht. Und das soll die Erlernung der unregelmäfsigen Zeitwörter in höherem Mafse, als dies bis jetzt erreicht ist, erleichtern!

III. Lektüre.

1. Ausgabe einzelner Autoren.

Die von *O. E. Dickmann* geleitete (Rengersche) *Schulbibliothek* hat mit den von B. Lengnick sehr sorgfältig herausgegebenen *Scènes de la Révolution française* einen glücklichen Griff in die neuere historische Prosa der Franzosen gethan. Th. H. Barraus Revolutionsgeschichte ist bei uns äufserst wenig bekannt: die lebhafte, oft völlig dramatische Darstellung, die klare, edle Sprache, der unparteiische Standpunkt werden dem Werke ohne Zweifel recht bald die Oberklassen unserer höheren Lehranstalten eröffnen. Der Umstand, dafs bereits mehrere Episoden aus der französischen Revolution in anderen Bänden der Bibliothek nach den

Schilderungen anderer Autoren mitgeteilt sind, sollte die Redaktion nicht abhalten, aus Barrau gelegentlich eine neue Semesterlektüre zusammenstellen zu lassen. Dagegen vermögen wir der Einführung der *Korrespondenz Friedrichs des Grofsen mit Voltaire* in die Schule nicht zuzustimmen, auch trotz des Herausgebers entschiedener Erklärung: 'die Streitfrage, ob man unsern Primanern des grofsen Königs *Werke* zur Lektüre vorlegen soll oder nicht, kommt hier gar nicht in Betracht.' Er unterscheidet nämlich sehr fein zwischen historischen Werken und Briefen und spricht jenen Satz aus, um die Ausgabe der Briefe zu rechtfertigen. Ein seltsames Verfahren! Thatsache aber ist, dafs Friedrich trotz einer anderen abweichenden Behauptung des Herausgebers kein mustergültiger französischer Stilist, dafs Briefe zur Klassenlektüre eines ganzen Semesters nicht geeignet sind, dafs endlich dieser Briefwechsel vielfach Dinge berührt, die dem Interesse des Primaners fernstehen oder völlig aufserhalb seines Gesichtskreises liegen. Die Anmerkungen sind breiter und weniger sorgfältig gearbeitet, als man es in den Rengerschen Ausgaben gewohnt ist; die irreführende Notiz zu den *figures de Callot* (S. 110) hätte nicht gedruckt werden sollen. Recht brauchbar für Obersekunda ist *Mignet, Essai sur la formation territoriale et politique de la France*; nicht weniger freudig zu begrüfsen ist Kressners Ausgabe der *Phèdre von Racine*. Mit dieser Sammlung beschäftigt sich Joh. Müller in einem ausführlichen Artikel Über neusprachliche Lektüre *PA*. 31, 547. Er schränkt sein Lob allein dadurch ein, dafs er Andeutungen zur Übersetzung unter dem Text vermifst: auch wünscht er ein Wörterbuch jedem Bande beigefügt zu sehen, wie dies in der Velhagen und Klasingschen Sammlung geschieht. – Aus der *Weidmannschen Sammlung* liegt der erste Teil der *Reden Mirabeaus* und *Chateaubriand, Itinéraire* in dritter Auflage vor. — Die *Collection Friedberg und Mode* bietet als neue Erscheinungen von Lundehn zusammengestellte *Esquisses de l'Histoire littéraire de la France au moyen-âge* und *Mignets Histoire de la Révolution française*. Die *Esquisses* schöpfen hauptsächlich aus Demogeot, zwei Abschnitte stammen aus Géruzez. Gaston Paris ist leider nicht vertreten. Das Unternehmen scheint uns verfehlt; auch auf dem Wege der Klassenlektüre darf Litteratur- und Sprachgeschichte nicht in die Schule hineingetragen werden; die mittelalterliche Epoche der franz. Litteratur liegt dem Schüler an sich fern; die Reste keltischer Poesie, das Gedicht über den Albigenserkrieg, die Basoche gehören nicht auf die Schule. Überdies fördert solche Lektüre die ohnehin bei uns schon verbreitete Neigung, mit dem Bericht über eine litterarische Erscheinung, mit der Annahme eines gedruckten Urteils darüber zufrieden zu sein und nach dem Originale nicht weiter zu fragen. Da altfranzösische Dichtungen auf unseren Gymnasien nicht gelesen werden, vermeide man auch abstrakte Behandlung altfranzösischer Litteraturgeschichte. — Die Zahl der vorliegenden Ausgaben *Velhagen und Klasing* ist recht ansehnlich. Es kommt dies daher, dafs mehrere bereits früher erschienene Werke nun-

mehr in der Parallelausgabe, d. h. mit Anmerkungen hinter dem Text, dargeboten werden, und dafs eine Reihe neuer Auflagen nötig geworden ist. Als neu sind zu verzeichnen *Racine, Andromaque; Daudet, Lettres de mon moulin* und *Contes choisis; A. Dumas père et A. Dauzats, Quinze jours au Sinaï; Duruy, Histoire grecque; Mme. de Staël, De l'Allemagne.* Das Buch der Frau von Staël erregt ein hervorragend kulturhistorisches Interesse; in der vorliegenden Auswahl sind die bedeutsamen Stellen über die gleichzeitigen Meisterwerke deutscher Dichtung vereinigt. Der Herausgeber sagt mit Recht: 'Ist es doch äufserst belehrend, das Urteil einer geistreichen, hochgebildeten Frau über Werke, die wir kennen und lieben gelernt haben, zu vernehmen.' 'Wir' sind aber nicht die Schüler. Hat unser Primaner eine eingehende Kenntnis des Wallenstein, Egmont, der Braut von Messina erlangt, so wollen wir damit recht zufrieden sein; ihm zuzumuten, Schiller und Goethe im Urteil einer französischen Zeitgenossin zu bewundern, heifst aber über das Ziel hinausschiefsen. Und die der französischen Lektüre eingeräumten Stunden sind auch nicht zum Dienst an der deutschen Litteratur geschaffen. Eine französisch geschriebene Geschichte der Griechen möchte ich aus früher entwickelten Gründen nicht in den Händen der Schüler sehen, auch nicht die Lettres persanes. — *Mart. Hartmanns Schulausgaben* sind um drei Nummern vermehrt worden: *Molière, Avare,* von C. Humbert besorgt; *A. Daudet, Lettres de mon moulin,* von Erw. Hönncher; *Duruy, Hist. de France de 1789 à 1795,* von Hartmann herausgegeben. Die Einleitung zum Avare berücksichtigt aufser dem Leben des Dichters, freilich nur andeutend, Charaktere, Konflikte und Handlung des Dramas. Der 84 Seiten starke Kommentar zu dem 86 Seiten umfassenden Text betont das sprachliche Element mehr, als man nach den ersten Bänden der Sammlung erwartet, hingegen könnte für die Realien zuweilen mehr gethan sein. Der Herausgeber scheint sich nicht immer bewufst gewesen zu sein, dafs er für die Schule arbeitet: Auseinandersetzung mit früheren Erklärern nützen dem Studenten, aber nicht dem Primaner. Und was soll ein solcher thun auf das Kommando: Siehe Littré? Von den elf Erzählungen, die Hönncher aus den Lettres de mon moulin ausgewählt, sind nur drei bei Wychgram zu finden; die beiden fast gleichzeitig erschienenen Ausgaben gewähren also eine erfreuliche Mannigfaltigkeit. Der Kommentar enthält viel Überflüssiges. Als Herausgeber eines Abschnitts aus Duruy, Hist. de France lehrte schon *Jb.* III, B 140 f. M. Hartmann kennen: damals bot er die Geschichte der Jahre 1661—1715, diesmal giebt er die Revolutionsgeschichte. Wir haben uns a. a. O. über Duruys Werk ausgesprochen: das damals Bemerkte findet auch auf die neuere Publikation Anwendung. Auch hier ist der Kommentar fast so umfangreich wie der Text, aber er ist ungleich gehaltvoller als die eben erwähnten: keine Übersetzung von einzelnen Vokabeln, geflissentliche Vernachlässigung des sprachlichen Elements, dafür aber eingehende und gediegene Erläuterung sachlicher und besonders historischer Schwierigkeiten.

Man wird M. Hartmann für die Einreihung Duruys in den Kanon unserer historischen Lektüre dankbar sein müssen. — Die bekannte Bearbeitung einiger Abschnitte aus *Thiers* zu einer Geschichte der *ägyptischen Expedition* von O. Jäger, eine vortreffliche Sekundanerlektüre, trägt in dem uns vorliegenden Exemplar die Bezeichnung Dritte Auflage, Neue Ausgabe. Über einige geschichtliche Quellenschriften, die zur Schullektüre bearbeitet sind, wird im Abschnitt „Geschichte" berichtet werden.

2. Lesebücher.

Den ersten Versuch, ein französisches Lesebuch in phonetisch transkribierten Texten anzubieten, machte Otto Jespersen in dem *Fransk Læsebog* (Kopenhagen). Es besteht aus 58 Seiten Text in reiner Lautschrift, 14 Seiten in gewöhnlicher Orthographie mit interlinearer Lautschrift und 20 Seiten ohne dieselbe. Erläuterungen zu den Lesestücken und eine kurze Zusammenstellung wichtiger Bemerkungen über die gesprochene Sprache machen den Schlufs. Die angewandte Lautschrift entspricht der von Franke in den Phrases de tous les jours gebrauchten. Vgl. *Zs. f. franz. Spr. u. Litt.* XI, 240.

Nach Grundsätzen, wie sie die englischen Lesebücher von Nader und Würzner, von John Koch u. a. m. vertreten, ist ein *Französisches Lesebuch* von J. Bauer, A. Englert und Th. Link gearbeitet. Es enthält im prosaischen Teile die Abschnitte Anecdotes, Fables, Contes — Histoire, Littérature, Art — Descriptions géographiques — Tableaux de la nature etc. — Morceaux didactiques et oratoires, Lettres, Dialogues. 'Die ausgewählten Lesestücke sind den verschiedenen Epochen der französischen Litteratur entnommen. In erster Linie wurden indessen die Werke neuerer Autoren berücksichtigt.' Wir hätten das Lesebuch freilich noch französischer gewünscht; auf Abschnitte wie Histoire 2—7, 20, 25, 33 (z. B. Socrate, Régulus, Découverte de l'Amérique), Geographie 12—24 (le Nil, l'ancienne Tyr par Fénelon, le Gulf-Stream), Tableaux de la nature würden wir gern verzichten, wenn dadurch Raum gewonnen würde für eingehendere Belehrung über Voltaire, Lafontaine, Molière, denen zusammen kaum fünf Seiten gewidmet sind, über Henri IV und Louis XIV, die noch stiefmütterlicher bedacht sind, für Schilderungen von Provinzen und Städten Frankreichs, für Kulturbilder, Verkehrs- und Industrieverhältnisse u. a. Indessen haben die Verfasser einen guten Anfang gemacht und Dank dafür verdient. Stärker trifft der Vorwurf, bei der Auswahl des Stoffes das spezifisch Französische zu wenig berücksichtigt zu haben, das *Französische Lesebuch* von Güth und Muret, von dem die zweite Auflage der Oberstufe vorliegt. Die grofse Sorgfalt, die überall, besonders in den Anmerkungen zu Tage tritt, macht das Buch trotzdem recht brauchbar. — Ein *Übungs- und Lesebuch*, das auch deutsche Texte zum Übersetzen ins Französische enthält, hat Joh. Fetter seinem Lehrgang als

dritten Teil beigegeben. In F. Raffs *Lectures choisies* I (4. Auflage) tritt der Lokalton fast völlig zurück; das Buch ist für die ersten Jahre des französischen Unterrichts zusammengestellt, daher auf Verwertung eines leichten Lesestoffs Bedacht genommen. Die meisten Lesestücke sind französischen Sammlungen entlehnt. Frei von Schwierigkeiten sind die Texte darum freilich nicht; ich rechne dahin für Anfänger S. 95: *aussi est-ce un sujet d'étonnement pour ceux qui nous voient passer que l'apparition de cette voyageuse.* Das Vocabulaire läfst mitunter im Stich. Auf S. 101 steht: *Cet étage donne sur la forêt; car le jardin est une véritable forêt pleine d'ombre, et à travers laquelle des échappées de vue sont ménagées sur les points les plus pittoresques du lac.* Der Präparierende sucht vergeblich *donner sur* und *pittoresque*; unzureichend übersetzt findet er *ménager.* Ein aus zusammenhängenden Übungsstücken gebildetes Lesebuch, das hauptsächlich aus der französischen Jugendlitteratur schöpft und in acht Gruppen zerfällt: Descriptions, Dialogues, Fables et paraboles, Anecdotes et récits, Legendes et contes, Biographies, Lettres, Poésies sind H. Bretschneiders *Lectures et Exercices français* I. Wie wenig die Berücksichtigung französischer Verhältnisse dem Herausgeber am Herzen lag, zeigt der Umstand, dafs unter den fünf Biographieen kein einziger Franzose sich befindet und die Descriptions sich lediglich auf naturwissenschaftliche Dinge beziehen. Das Wörterbuch ist besonders erschienen.

IV. Stilübung u. s. w.

I. Übungsbücher.

Dem *Jb.* III B145 erwähnten ersten Heft eines von G. Ploetz verfafsten *Übungsbuches* ist das zweite, in den Dienst der Syntax gestellte, bald gefolgt. Es dient zur Einübung der Regeln von der Wortstellung und dem Gebrauch des Zeitworts. Der Stoff ist durchweg historisch, die französische Geschichte wird vorwiegend herangezogen. Nur zusammenhängende Stücke, abwechselnd französisch und deutsch, werden geboten. Diesem Werke ähnlich ist das *Methodische Lese- und Übungsbuch* (II. Teil Syntax) von G. Ploetz. A. Wiemanns *Französische Chrestomathie* (2. Auflage) will gleichzeitig Lese-, Sprech-, und Memorierstoff dem Schüler vermitteln. Sie ist als Lesebuch für Quarta, bez. Untertertia bestimmt, als Unterlage zu Sprechübungen für die folgenden Klassen. Die Stoffgebiete sind recht verschieden: Naturgeschichte nach Bélèze, Odyssee nach Giguet, Geschichte nach Duruy. Der Quartaner macht seine französischen Studien an Des Mammifères - Quadrumanes - Carnassiers; Ordre des Ruminants, des Cétacés, des Marsupiaux; er erfährt in der französischen Stunde von Giraffen, Hirschen und Ziegen. Vielleicht soll er

dies sogar auswendig lernen. Auch die leidigen Questionnaires hat sich der Verf. nicht versagen können. Ein eigenes Buch zur Übung der Konversation, deren Wichtigkeit und Notwendigkeit unserem Erachten nach nicht hoch genug anzuschlagen, bedarf die Schule nicht, wenn sie die verständig ausgewählte Lektüre zum Mittelpunkt des neusprachlichen Unterrichts erhebt. Es gilt daher durchaus von dem eben genannten Buche, was der Beurteiler der *Konversationsübungen* von Bauer und Link (I. Teil) *Herrigs Archiv* 83, 465 ausspricht: 'Es erscheint uns das Vorhandensein eines besonderen Hülfsbuches für die Konversation — und noch dazu eines umfangreichen — als etwas recht Entbehrliches.' Er fährt fort: 'Der Schrift von Bauer und Link kann das Zeugnis eines guten Hülfsbuches für die Konversation nicht ausgestellt werden. Denn die Wendungen und Phrasen, die beim alltäglichen Verkehr in Frankreich auf allen Lippen sind, das, was der Fremde dort so nötig braucht, wie das tägliche Brot, sucht man vergebens in dem ersten Teil dieser Sprechübungen. Jeder, der beim Sprachunterricht praktische Gesichtspunkte in den Vordergrund stellt, sollte doch seinen Schülern zunächst das bieten, was unbedingt not thut, falls ihnen die Gelegenheit, ihre Sprachfertigkeit zu verwerten, in ihrem Leben überhaupt einmal blüht. Was der erste Teil bietet, ist keine Konversation, sondern Frage- und Antwortspiel zwischen Schüler und Lehrer über die Schule und eine gröfsere Anzahl von Unterrichtsfächern.'

Mangold und Coste haben ihr Lehrbuch mit einem dritten Teil: *Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische* abgeschlossen. Es enthält Übungssätze, die, sämtlich dem Dictionnaire de l'Académie entnommen, der 'Einübung ausgewählter grammatischer Kapitel' dienen sollen, und zusammenhängende Stücke, Erzählungen, Beschreibungen, Lebensbilder u. s. w. Ein ähnliches Buch sind die *Aufgaben zu französischen Stilübungen* von L. Noiré, deren erster Teil (Mittelklassen) in vierter Auflage vorliegt. Auch Curt Schäfer hat seiner französichen Schulgrammatik ein *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* hinzugefügt. Er legt dem Schüler Einzelsätze und zusammenhängende, zum grofsen Teil der französischen Geschichte und Litteraturgeschichte entnommene Lesestücke vor, die sich am Anfang auf bestimmte Paragraphen der Grammatik beziehen. Ähnlich gearbeitet ist O. Ulbrichs *Übungsbuch*, doch fehlen hier die Einzelsätze völlig.

Erwähnt sei auch, dafs Ad. Kressners *Deutsche Übungssätze zur Erlernung der franz. unregelmäfsigen Verben* in zweiter Auflage erschienen sind. Jeder der 23 Lektionen geht eine Reihe deutscher, ins Französische zu übersetzender Verbalformen voran, wie: Wir zwingen, er zwang — offenbar für Anstalten berechnet, wo stumme Lehrer beschäftigt sind! Am Ende stehen 13 zusammenhängende Übungsstücke. Die Beurteilung des Buches in Kressners *Franco Gallia* VII, 6 rühmt, dafs die Sätze zum gröfsten Teil vom Verfasser selbst erdacht sind und hebt die Geschicklichkeit hervor, mit der er neben dem eigentlichen Zweck der

Sätze stets auch andere Regeln der Grammatik in Anwendung zu bringen weifs! — In recht vornehmer Ausstattung treten auf: R. Wilckes *Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische* (2. Aufl.). Es sind meist historische oder litterarhistorische, in gutem Deutsch geschriebene Aufsätze, die aber alle auf guten französischen Autoren beruhen. So wenig wir prinzipiell für Bücher dieser Art übrig haben, müssen wir doch bekennen, dafs hier eine durchaus tüchtige, sorgfältige, gewissenhafte Arbeit vorliegt.

2. Litteraturgeschichte und Wörterbuch.

M. Asmus, *Cours abrégé de la littérature française* (3. Aufl.), nach anerkannt tüchtigen französischen Litterarhistorikern bearbeitet, ist an sich recht brauchbar, dürfte aber bei seinem Umfang dem Lehrplan nur weniger höherer Lehranstalten Deutschlands entsprechen.

K. Sachs' *Encyklopädisches Wörterbuch*, Hand- und Schulausgabe, hat in diesem Jahre die fünfzigste Auflage erlebt. Über drei französische Lexika handelt Sarrazin *BSb.* 6, 11—12; über Programmabhandlungen aus dem Gebiete des Französischen derselbe *Gm.* 7, 93.

VII.

Englisch

H. Löschhorn.

I. Englisch auf Gymnasien.

Die im Jahre 1889 abgehaltene Konferenz der Direktoren in der Provinz Sachsen hatte die Frage zu erörtern: Welche Stellung nimmt die Kenntnis des Englischen in der höheren Bildung der Gegenwart ein, und wie haben die höheren Schulen sich dazu zu verhalten? Der Ref., Gymnasialdirektor Dr. Röhl beleuchtet zunächst den ersten allgemeinen Teil dieser Frage, indem er ausführt, dafs die englische Sprache ein ungemein wichtiges Verkehrsmittel bildet, und dafs bei den heutigen Verkehrsverhältnissen jeder Gebildete auf das leichteste in die Lage kommen kann, Kenntnis des Englischen nützlich zu verwerten, Unkenntnis schmerzlich zu bedauern. Ferner erscheint ihm der englischen Litteratur der nächste Platz hinter der antiken und der deutschen zu gebühren: im Gegensatz zu der französischen zeigt sie 'in natürlicher, von Künstelei und Manieriertheit freier Schreibweise einen tiefen ethischen Gehalt, ideales Streben, Innigkeit und Wahrheitsliebe, warmes Gefühl für staatliche Ordnung, für Sittlichkeit und Religion, und nicht selten einen liebenswürdigen, gemütvollen Humor; das ist eine frische, reine Atmosphäre, welche ähnlich der Luft, die in den Werken unserer Klassiker weht, dem deutschen Leser wohlthut und heilsam ist. Sittenloses ist selten; der Gesamtcharakter der englischen Litteratur ist geistige Gesundheit'. Dem wissenschaftlichen Leben im besonderen ist die Kenntnis der englischen Sprache oft unerläfslich, oft wünschenswert; sie ist auf den allermeisten Gebieten die Vorbedingung für eine Mitarbeiterschaft, die in ihrer Wissenschaft auf der Höhe der Zeit stehen will. Als 'Exercitium der Denkkraft' dürfte das Englische dem Französischen nachstehen, doch nimmt es durch seine Stellung innerhalb des indogermanischen Sprachstammes andererseits ein linguistisches Interesse für sich in Anspruch.

Die besondere Frage, wie sich die humanistischen Gymnasien zum Englischen zu verhalten haben, ist von den verschiedenen Lehrerkonferenzen sehr verschieden beantwortet worden. Die Ansicht, dafs überhaupt kein

Englisch auf dem Gymnasium gelehrt werden soll, lehnt der Referent ab; von den mannigfaltigen Vorschlägen verdienen diejenigen Aufmerksamkeit, die ein anderes sprachliches Fach dem Englischen zuliebe aufgeben (Hebräisch) oder beschränken wollen (Französisch, klassische Sprachen). Dem Ref. scheint die Möglichkeit der Verkürzung eines nicht-sprachlichen Lehrfachs angenehmer: jedenfalls wünscht er von Untersekunda aufwärts zwei obligatorische wöchentliche Lehrstunden auf dem Plane des Gymnasiums zu sehen, ohne dafs dadurch die Zahl von 30 Stunden überschritten wird.

Der Korreferent, Direktor Dr. Hutt, nimmt vom Standpunkt des Realgymnasiums und der verwandten Anstalten zu der Frage Stellung. Er erklärt sich zunächst gegen jene vom Ref. angedeutete Möglichkeit einer Verkürzung nichtsprachlicher Fächer zu Gunsten des Englischen; dagegen ist er geneigt, das Hebräische fallen zu lassen. Das Realgymnasium vermag das Ziel beider neueren Sprachen in der gegebenen Zeit zu erreichen; eine Änderung der Stundenzahl ist also unnötig, auch die von einigen Seiten gewünschte Bevorzugung des Englischen auf Kosten des Französischen abzulehnen. Doch tritt der Korreferent für den englischen Aufsatz ein, der die Stelle des französischen einnehmen soll. In letzterem werde wirkliches Französisch nur selten erzielt; die auf ihn verwandte Zeit und Arbeitskraft stehe in keinem Verhältnis zu dem Erfolge. Dagegen hat man an einigen aufserpreufsischen Realgymnasien mit dem englischen Aufsatze gute Erfahrungen gemacht. 'Die Schüler bedienten sich des Englischen gern und ohne erhebliche Schwierigkeiten. Die Sprache war meistens korrekt, der Inhalt stand hinter dem der leichteren deutschen Aufsätze nicht zurück. In der That, jene Verwandtschaft des Englischen mit dem Deutschen, welche nach dem Urteile der meisten Schulmänner das erstere ungeeignet macht, in dem fremdsprachlichen Unterrichte die führende Stelle einzunehmen, ist hier von Nutzen. Der Schüler fühlt das Wehen eines verwandten Geistes und läfst ihn gern auf sich wirken. Er bedient sich seiner Formen mit Lust, weil er ihnen nicht ratlos gegenübersteht. Und doch ist das Fremdartige der Sprache eindringlich genug, um eine strenge Schulung des Geistes zu ermöglichen.'

Aus der sich diesen Referaten anschliefsenden Verhandlung verdienen die trefflichen Worte des Geh. Reg.-Rats Dr. Todt hohe Beachtung; sie feiern feinsinnig und schön die Sprache und die Litteratur Englands; auch ihm gilt es als unabweisbare Pflicht des Gymnasiums, das Englische in seinen Lehrplan aufzunehmen. Man solle die beiden neueren Sprachen in das Verhältnis zu einander bringen, das sie ihrer Wichtigkeit nach zu einander einnehmen. Sein Vorschlag geht dahin, in den Gymnasien a) die bisher dem Französischen in V 4, in IV 5, in OIII und UIII je 2 gewidmeten Stunden dem Englischen zuzuweisen, in II und I aber je eine Stunde englischer Lektüre dem Lehrplan hinzuzufügen; b) das Französische von UII ab in 2 Stunden wöchentlich unter Festhaltung des jetzigen Unterrichtszieles mit Anwendung einer geeigneteren Lehrmethode zu be-

treiben. Ziel des Unterrichts der modernen Sprachen auf Gymnasien ist das Verstehen guter Prosa, sowohl geschriebener als auch gesprochener, und einige Ausdrucksfähigkeit. Poetische Lektüre ist streng auszuschliefsen. — Die von der Versammlung angenommenen Thesen lauten:

1. Die Kenntnis des Englischen ist ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen höheren Bildung, ein Bestandteil, der die Kenntnis des Französischen an Wert mindestens erreicht.
2. Die Gymnasien haben die Pflicht, ihren Schülern die Erlernung des Englischen zu ermöglichen.
3. Auf den Gymnasien ist das Englische als fakultativer Unterrichtsgegenstand einzuführen.
4. Der hebräische fakultative Unterricht ist gleichwohl in dem bisherigen Umfange beizubehalten.

II. Methode.

Kurz und gedrungen, vorsichtig und verständig entwirft Max Keuffer einen *Lehrplan für den englischen Unterricht auf Realgymnasien*. Nachdem die amtlichen Vorschriften mitgeteilt sind, wendet er sich zur Methode. 'Die natürliche Methode ist hier die beste. Wie das Kind die Muttersprache lernt und wie Schliemann Griechisch lernte, ist beides zu beachten, dabei jedoch nicht zu vergessen, dafs der Tertianer bereits Grammatik versteht, also einen gewissen Vorsprung hat. Wie das Französische an das Lateinische anzuknüpfen ist, so sind fürs Englische die Anknüpfungspunkte formell und inhaltlich im Deutschen zu suchen! Keuffer spricht sich dann für eine sehr mafsvolle Anwendung phonetischer Belehrung aus ('allenfalls Wershoven, Engl. Lehr- und Lesebuch'), ist aber geneigt, sich gleich von vornherein einer leicht fafslichen konventionellen Lautbezeichnung, etwa nach Walker, zu bedienen. Die Lektüre giebt den Stoff des Unterrichts; Lautlehre, Formenlehre und die notwendigsten syntaktischen Regeln lernt der Tertianer nicht in gesonderten Stunden, sondern sie 'flechten sich unter einem steten Bestreben zu systematisieren dem Bedürfnisse nach ineinander'. Für die Lektüre in Tertia werden zuerst leichte Stücke erzählenden Inhalts, namentlich Fabeln, später Erzählungen empfohlen, welche dem gewöhnlichen Leben der Engländer entnommen sind. An sie dürfen sich gegen Ende des Kursus leichtere historische Darstellungen anschliefsen; natürlich ist auch hier nur England heranzuziehen. Der Sekunda fällt die systematische Gestaltung des bisher methodisch erlernten grammatischen Stoffes zu, auch beginnt hier die Lexikographie solidere Grundlage zu gewinnen. Aneignung des Wortschatzes und der Phraseologie fällt der Lektüre anheim; auf Synonymik wird Gewicht gelegt. Die Lektüre ist hier vorwiegend historisch; der Form nach eignet sich für UII eher der novellistische Stil, während

OII an strenger gehaltenen Mustern der geschichtlichen Prosa sich zu bilden hat. Grammatisches Können wird durch Scripta bewiesen, auch das Diktat findet Berücksichtigung. Der Primaner liest Shakespeare und Macaulay; die sprachlic! . Aufgabe lautet: Vertiefung hinsichtlich der syntaktischen Kenntnisse, Erweiterung des Wortschatzes und der Phraseologie. Sprechübungen knüpfen sich an die Lektüre.

Unter dem eigentümlichen Titel *Einiges aus der Schulpraxis, ein Beitrag zur modernen Sprachunterrichtsfrage* legt Franz Weinthaler, *Englische Studien* 13, 64—78 die von ihm im Anfangsunterricht befolgte Methode dar. Er gehört zu den gemäfsigten Reformern, sieht in der Lektüre, die durch Reproduktion fruchtbar zu machen, den Mittelpunkt des Unterrichts, nennt die Grammatik die Grundmauer desselben, stellt die Lautlehre voran, vernachlässigt aber darum den schriftlichen Ausdruck des Lautes nicht; immerhin ist ihm der Laut das Richtigere und Wesentlichere. Grundbedingung für das Gelingen ist die Tüchtigkeit des Lehrers selbst. Weinthaler ist so glücklich, im Anfangskursus nur 20—30 Schüler von 15—16 Jahren in der Klasse vor sich zu sehen. Er bedient sich des Lehrbuchs von Glauning. Den Anfang der Unterweisung bildet eine kurzgefafste Lautlehre mit Verwendung der Ergebnisse der Phonetik in praktischer, nicht systematischer Weise. Die Laute werden dabei möglichst wenig allein, sondern im Zusammenhange, d. h. zunächst in kleinen Sätzen, später im zusammenhängenden Texte, eingeübt. Darauf folgt, 'je kürzer, desto besser, das allerwichtigste aus der Grammatik in synthetischer Weise. Durch die Lektüre und die daran geknüpfte Reproduktion wird das in der Lautlehre Erlernte fortwährend erweitert. Die ganze zweite Hälfte des Schuljahrs gehört fast ausschliefslich einer leichteren Lektüre (Scott, Tales of a Grandfather), die zu Reproduktionen im Monolog und Dialog, also zur Konversation, 'dem Ziele und der Krone des ganzen Sprachunterrichts', reichlich Gelegenheit gewährt.

Viel Interesse erweckt das Schriftchen von Ferd. Borgmann, *Über den Anfangsunterricht im Englischen in der Sexta*, da es für die Priorität des Englischen vor dem Französischen eintritt. Aus den Referaten der oben S. 1 f. erwähnten Direktorenkonferenz geht hervor, dafs auch in Sachsen hier und da Stimmung dafür ist. Borgmann erblickt in der Stammverwandtschaft des Deutschen und Englischen eine starke Stütze für den Anfangsunterricht, nicht minder fällt die Einfachheit der englischen Flexion ins Gewicht, zumal auch hier manches Analogon zur Muttersprache begegnet. Aus diesen Gründen scheint es besonders in niederdeutschem Sprachgebiet angezeigt, mit dem Englischen zu beginnen. Fertigkeit im mündlichen Gebrauch lasse sich — so führt der Verf. weiter aus — auf der Schule in zwei Sprachen überhaupt nicht erreichen, und wenn man fragt, in welcher Sprache es am ersten möglich ist, so müsse gerade wegen der gröfseren Leichtigkeit des Englischen dieser Sprache wiederum der Vorzug vor dem Französischen eingeräumt werden: dazu ist aber auch erforderlich, dafs sie von der untersten Klasse

an getrieben wird. Borgmann wünscht den Anfang des englischen Unterrichts nach Sexta, den des französischen nach Quarta zu verlegen. Auf dem Progymnasium und der Bürgerschule zu Geestemünde besteht diese Einrichtung seit zwei Jahren, und zwar wurden für das Englische in VI und V wöchentlich sechs Stunden bestimmt 'unter gleichzeitiger Erhöhung der Stundenzahl des Deutschen auf ebenso viele, um so einer ausgiebigeren Betreibung des Unterrichts in der Muttersprache Raum zu schaffen'. Im folgenden giebt der Verf. das bei diesem Unterricht eingeschlagene Lehrverfahren weiter an; Lektüre bildet Mittel- und Ausgangspunkt, Sprech- und Gehörübungen haben den Vorzug vor grammatischen Erörterungen und schriftlichen Arbeiten.

Im Programm der Hansa-Schule in Bergedorf bezeichnet Bruno Heims systematische *Erlernung der Vokabeln* als eine Forderung der Logik. Etwas sanguinisch erhofft er alle möglichen Vorteile, wenn der Schüler im Besitz eines Grundstocks systematisch erlernter Vokabeln an die Lektüre herantrittt. 'Wenn allerdings aus dem Vokabular einfach aufgegeben wird und der Schüler sehen mag, wie er mit den Vokabeln zu Hause fertig wird, so ist das eine entschieden zu weit gehende, unbillige und vom pädagogischen Standpunkte verwerfliche Forderung'. Die Hauptstütze für die systematische Aneignung der Vokabeln bietet die Apperception; aus der Muttersprache, dem Lateinischen und Französischen bringt der Schüler vieles mit, was dabei behilflich ist: auf diese sprachlichen, etymologischen 'Apperceptionshilfen' wird besonderer Wert gelegt. Mehr als vierzig, vom Verf. zusammengestellte Wortgruppen mit Überschriften wie Weltall, Erde, Wetter, Familie, Möbel — sie erinnern an Hermann Franz' Vokabelbuch (11. Aufl. 1889) — sollen als Material für Tertia dienen. Manches Wort dürfte dem Tertianer wohl zu erlassen sein: *the tropic of Cancer*, *of Capricorn*; *a downpour*, *the pumpkin*, *the gourd*, *the filbert*. Das Verfahren, wie es sich der Verf. denkt, scheint uns stellenweise recht dürr: 'In der nächsten englischen Stunde werden die aufgegebenen Vokabeln abgefragt. Jeder Schüler erhält zunächst eine Vokabel, die er zu buchstabieren und von welcher er das Etymon anzugeben hat. Darauf buchstabiert die Klasse die abgefragten Vokabeln im Chor und sagt sie endlich ohne zu buchstabieren auf.' Auch Extemporalien sollen den Besitz der erlernten Wörter festigen. Über denselben Gegenstand hat sich W. Swoboda, *Engl. Studien* 12, 404—431 ausgesprochen. Er stellt die Forderung auf, dafs dem Kinde nur solche Worte eingeprägt werden, für die ihm ein Begriff zu Gebote steht. 'Die Situation des Bewufstseins des Lernenden erfordert Beschränkung des anzulernenden Wortschatzes. Was über das Verständnis des Kindes hinausgeht, von der im Gehirn aufgestapelten Vorstellungsmasse nicht appercipiert werden kann, ist so gut wie verloren. Die höchste Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts wäre, dem Schüler einen solchen fremdsprachlichen Wortschatz beizubringen, wie er seiner Vorstellungsfähigkeit entspricht.' Es wäre dies ein Wortschatz im Umfange des im Besitz eines

englischen oder französischen Knaben befindlichen Wortvorrats, und der Verf. wünscht, dafs einsichtige Lehrer in jenen Ländern durch Aufzeichnungen uns diesen Vorrat übermittelten. Im weiteren führt Swoboda aus, dafs Aneignung des Wortschatzes nicht auf dem Wege der Aneignung isolierter Worte noch durch reflektierende Betrachtung ihrer morphologischen Elemente vor sich gehen kann: 'der Sprachunterricht, der mit isolierten Vokabeln beginnt, fängt mit einer Abstraktion an, man mufs daher mit zusammenhängendem Sprachmaterial beginnen.' Ferner mufs der Wortschatz zweckmäfsig ausgewählt und geeignet sein, das Interesse des Lernenden zu fesseln. Je umfangreicher der Begriffskreis ist, über den ein Schüler verfügt, um so mehr Worte wird er mit Interesse aufnehmen: daher mufs durch bildliche Darstellung und andere Anschauungsmittel, auch durch Reihenassociation und Analogieen der Kreis der Begriffe ausgedehnt werden.

Notizen über den englischen Unterricht in Bayern hat R. Ackermann *Engl. Stud.* 12, 313 f. aufgezeichnet. Auf Grund der Jahresberichte über das Schuljahr 1886/7 verbreitet er sich über Lehrbücher und Lektüre. An der städtischen Handelsschule haben Fachkonferenzen stattgefunden, die sich mit dem neusprachlichen Unterricht und den seitens der Reform an ihn gestellten Anforderungen beschäftigten. Demgemäfs werden dem Unterricht im neuen Schuljahre folgende, in diesen Konferenzen angenommene Thesen als Basis dienen: 1. Es ist ein unrichtiges Verfahren, eine lebende Sprache durch jahrelang fortgesetzte Übersetzung zusammenhangloser Einzelsätze lehren zu wollen. — 2. Die Grammatik ist als Selbstzweck vom Anfangsunterricht fern zu halten, dessen Hauptaufgabe ist, den Lernenden auf Grund zusammenhängender Lektüre in die Sprache einzuführen und ihm durch ein geschicktes Unterrichtsverfahren ohne Überbürdung einen möglichst reichen Wortschatz zu vermitteln. — 3. Eine eigentliche Grammatik nach Art derjenigen von Ploetz, bestehend aus Regel, Beispiel und Übungsatz ist überflüssig. — Für die Oberklassen wird eine ganz kurz gefafste Repetitionsgrammatik ohne Übungssätze in Aussicht genommen. In den beiden ersten Jahren soll ausschliefslich Lektüre getrieben werden, in den beiden nächsten und letzten ein Übungsbuch mit deutschen zusammenhängenden Übersetzungsstücken neben die englische Lektüre treten.

III. Aussprache und Grammatik.

I. Aussprache.

Mit der Aussprache des Englischen beschäftigt sich ein anonymes Werk *Die englische Aussprache auf phonetischer Grundlage methodisch bearbeitet für den Schul- und Selbstunterricht*, von einem Schul-

manne. Aus dem Vorwort ist zu ersehen, dafs es nicht dem Schüler, sondern dem Lehrer gewidmet ist; ihm, der nicht immer Zeit hat, sich mit der streng wissenschaftlichen Phonetik zu beschäftigen, soll hier das Wissenswerteste in ‘methodisch angestrebter Vereinfachung’ als Ergänzung zu dem in seiner Hand befindlichen Lehrbuche dargeboten werden. Wir meinen freilich, ein Lehrer der neueren Sprachen mufs Zeit haben, sich mit streng wissenschaftlicher Phonetik zu beschäftigen.

W. Swobodas *Englische Leselehre* will korrektes und unbefangenes Lesen englischer Texte lehren und dem Syllabieren, d. h. Wort für Wort lesen abhelfen. Sie wendet sich daher nicht nur an die Schule, sondern auch an Kandidaten und Lehrer, welche der phonetischen Behandlung der Sprache bisher nicht näher getreten sind. Zweitens will das Buch das Verständnis von sinngemäfs gelesenem und gesprochenem Englisch fördern. Es zerfällt in zwei Teile: in knapp gehaltene Unterweisungen in der Aussprache der englischen Laute (a. Aussprache des einzelnen accentuierten Vokals und der Konsonanten, b. Aussprache der nicht accentuierten Vokale, c. Aussprache der Laute im Zusammenhang der Rede) und in Texte in phonetischer Schrift. Das angehängte etwa 1000 Wörter enthaltende Wörterbuch giebt die Form zuerst in dieser, dann in der gewöhnlichen Schrift. Es ist natürlich, dafs sich bei diesen Texten der Vergleich mit Sweets Elementarbuch (*Jb.* I, 236) aufdrängt. Swobodas Werk ist elementarer gehalten, als das von Sweet, welches recht hohe Anforderungen an den Benutzenden stellt. Da es bei uns darauf ankommt, für die Sache Stimmung zu machen, so hat Swoboda offenbar das Richtige getroffen; besonders dürften seine geschickten, kurzen und doch alles Wesentliche darbietenden Unterweisungen denen nützlich sein, welche der Phonetik furchtsam gegenüberstehen: sie werden sich wundern, wie einfach die Sache ist.

2. Grammatik.

Über die *Jb.* II B146 besprochenen Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen von Edm. Wilke, welche den Zweck verfolgten, neben einem gewöhnlichen Lehrbuche benutzt, das Ohr und die Zunge des Schülers zur Aufnahme und Aussprache englischer Laute geeignet zu machen, urteilte M. Krummacher, dafs man für den Anfang auch mit diesem Buche allein arbeiten könnte. Der Verfasser hat sich diesen Gedanken angeeignet und sein Werk als *Einführung in die englische Sprache* einer freilich nicht tief gehenden Umarbeitung unterzogen. Er hat überall den grammatischen Teil erweitert, den zu Grunde gelegten Wortgruppen Lauttafeln und Übertragung in Lautschrift voraufgeschickt, den Einzelsatz beseitigt. Ein Vorteil des Buches liegt offenbar darin, dafs es dem Lehrer keinerlei Beschränkung, keinen Zwang auferlegt; auch auf die den Lesestücken beigefügten Übungen würden wir gern Verzicht leisten.

Die fünfzigste verbesserte Auflage des *Lehrgangs der Englischen*

Sprache von Rudolf Degenhardt (I. Grundlegender Teil) rühmt sich auf dem Titel einer zeitgemäfsen Neubearbeitung. Die Vorzüge des Degenhardtschen Werkes sehen die unbekannten Herausgeber darin, dafs im Gange der Unterweisung das gesprochene Englisch vorangestellt wird; es lasse den Schüler sich zuerst an der Hand zusammenhängender gruppenweiser Bilder aus dem täglichen Verkehrsleben in der Sprache zurechtfinden und verzichte dabei zunächst auf ein Lehrsystem, indem es die Kenntnis der Formen und Gesetze vielmehr in erster Linie nur induktiv vermittele. Trotz dieser Vorzüge haben die Herausgeber doch Änderungen vornehmen müssen, wenn sie den neuesten Fortschritten der Philologie und Methodik gerecht werden wollten. Das 'Regelwerk' mufste vereinfacht, die Elemente der Formenlehre gekürzt werden; die Leseschule entsprach nicht mehr dem Stande der heutigen Phonetik; die Einzelsätze, die massenhaft auftretenden Vokabeln hinderten den Lehrer, 'die gesunden und fruchtbaren Gedanken der heutigen Lehrreform im Unterrichtsbetriebe zu verwirklichen'. Sie sorgten daher für ganz neue grammatische Abschnitte, wobei das induktive Verfahren noch mehr als bisher zur Geltung gebracht wurde; sie schieden das Unwesentliche überall scharf vom Wesentlichen, erweiterten die elementare Syntax, die sich in rein analytischer Weise an das Lesebuch anschliefst u. s. w. So läfst die Vorrede ein vortreffliches, nach den Grundsätzen der Reform ausgearbeitetes Lehrbuch erwarten. Offenbar haben sich die Herausgeber auch redlich bemüht; der grammatische Stoff ist scharf gesichtet und zeigt nirgends die aus dem unglückseligen Streben nach Vollständigkeit hervorgehenden Ungeheuerlichkeiten. Indessen hehauptet, obwohl Hunderte von zusammenhanglosen Sätzen beseitigt worden, der Einzelsatz noch seine Herrschaft; die Anordnung des grammatischen Materials ist oft schier unbegreiflich; das persönliche Fürwort wird in Lektion 1 gelehrt, das besitzanzeigende unmittelbar nach der Komparation in Lektion 7, dann folgt in 8 die Fortsetzung der Komparation, das Interrogativum in Lektion 11, das Relativum in Lektion 18, das Reflexivum in Lektion 24. In den einzelnen Lektionen ist die Anordnung des Lehr- und Übersetzungsstoffes die der veraltenden Lehrbücher: Lektion 23. Paradigma der passiven Konjugation — verschiedene Übersetzung von 'werden' — englisches Lesestück — Regel über die Übersetzung des deutschen 'von, durch' beim Passiv — Vokabeln zum Lesestück — zwei unregelmäfsige Verba — deutsches Lesestück (Einzelsätze) — Vokabeln dazu. Die Lesestücke sind sorgfältig und geschickt ausgewählt; auch hier haben es die Herausgeber verstanden, den Anforderungen der Reform gerecht zu werden, indem sie überall Texte einfügten, die englische Verhältnisse behandeln.

Das in dritter Auflage vorliegende *Lehrbuch der englischen Sprache* von F. Glauning zerfällt in der Weise des Gesenius in Grammatik und Übungsbuch. Die Grammatik (Laut- und Formenlehre) ist nach den Wortarten geordnet und erweist sich brauchbar; die Stücke des Übungs-

buches bestehen fast ausschliefslich aus Einzelsätzen bekannten Schlages und beziehen sich auf die Paragraphen der Grammatik; am Schlusse zusammenhängende englische Lesestücke und Wörterbuch. — Dafs die von J. Gutersohn neu bearbeitete 40. Auflage des J. W. Zimmermannschen *Lehrbuchs* den Forderungen der Reform Rechnung trage, wird niemand erwarten. Die Vorrede zum ersten Teil weist vielmehr das Verlangen nach Berücksichtigung der Phonetik und nach Beginn des Unterrichts mit zusammenhängenden Lesestücken scharf zurück. Die Anordnung in den Paragraphen oder Lektionen ist: erst die Regel, dann die Übungssätze; eine Bereicherung des ersten Teils ist der Anhang: Ausspracheregeln zur methodischen Elementarstufe. — Auch in Georgs *Elementargrammatik* (11. Aufl.) beginnt 'jeder englische Paragraph mit einem durch Fettschrift ausgezeichneten grammatischen Faktum, welches der Schüler nebst dem darauf folgenden Vokabular mit der richtigen Aussprache dem Gedächtnisse genau einzuprägen hat.' — Ein wahres Magazin von deutschen und englischen Einzelsätzen ist G. van den Bergs *Praktischer Lehrgang* der englischen Sprache, I. Kursus. Sie sind zu kleinen Gruppen vereinigt, denen gewöhnlich eine Reihe von Verbalformen und Vokabeln vorangeht. Das Buch ist ein Beweis, dafs man recht gut mit einem Minimum von grammatischem Apparat auszukommen vermag.

Das nach analytischer Methode bearbeitete *Elementarbuch* von L. Sevin, über dessen ersten Teil *Jb.* III B154 gesprochen wurde, hat eine Fortsetzung erfahren. Sie enthält das schwierigere Gebiet der Formenlehre und die Syntax. Auch hier sind die zusammenhängenden Lesestücke gut und geschickt gewählt; England und die Engländer, Irland, Wales, die Geschichte der Inselländer bieten in den meisten den Stoff. Aber andererseits begegnet eine Reihe oft recht häfslicher deutscher Sätze und Sätzchen im Anschlufs an den englischen Abschnitt und die stets wiederkehrende Aufgabe: 'Bilde 8 oder 10 (warum?) Sätze mit u. s. w.' Die Fassung der syntaktischen Regeln und die Auswahl der ihnen vorangestellten Beispiele sind zu billigen. Auch das *Elementarbuch* von Dubislav und Boek beginnt mit dem Lesestück (No. 1 ist das Gedicht *Our home is the ocean*) und schliefst daran deutsche Sätze, die sich dem Inhalt nach teils an das Lesestück anlehnen, teils Wiederholungen bilden oder 'der Umgangssprache entnommen sind'. Das letztere scheint bedenklich, da man idiomatische Wendungen nicht durch Übersetzen in die fremde Sprache sich anzueignen pflegt. Der grammatische Teil enthält zunächst eine kurze Lautlehre; dann ebenso kurz und bündig das Wichtigste aus der Formenlehre fast ausschliefslich in der Form des Paradigmas. Den Schlufs macht ein Wörterverzeichnis. Jedes englische Wort erscheint zweifach, in historischer und in phonetischer Schrift; die dabei benutzten Zeichen entsprechen den von Vietor eingeführten. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet und macht einen höchst gediegenen Eindruck. Hoffen wir, dafs die eine der angekündigten Fortsetzungen, die Schulgrammatik,

nicht lange auf sich warten läfst, auf das Übungsbuch wollen wir gern verzichten.

Referent erblickt von seinem Standpunkte aus in dem *Elementarbuch der englischen Sprache* von E. Nader und A. Würzner das Ideal eines solchen Unterrichtsmittels, ebenso wie ihm das Lesebuch derselben Verfasser ungemein hoch steht. Das Buch beginnt mit einer kurzen Laut- und Leselehre (S. 1-10), die je nach Ermessen des Lehrers in den ersten Stunden des Kursus hintereinander oder, was wohl vorzuziehen, neben der Lektüre durchgenommen werden kann. Sie führt zugleich in die dem Buche eigentümliche, praktische Transskription ein. Hat sie es zunächst nur mit den einzelnen Worten zu thun — und zwar sind nur solche Worte in diesen Abschnitt aufgenommen, die sich auch in den Lesestücken finden — so nimmt der weitere Text auch auf den Vortrag des Satzes und die damit verbundene Zusammenziehung mehrerer Wörter, Verflüchtigung einzelner Silben und dergl. Bezug. Als Sprachstoffe werden 51 zusammenhängende Lesestücke vorgelegt. Sie enthalten Naturschilderungen (Sturm, Jahreszeiten, Schwalbe), Beschreibungen des englischen Landes, seiner Bewohner, Bauwerke (The land that English boys live in, English Shyness and Reserve, London, Covent Garden Market, Westminster Hall), der Spiele (Cricket) u. a. m. Sie sind der Mehrzahl nach den Royal Readers, den Globe Readers, Waddys English Echo entlehnt; Pitmans Phonetic Readings und Sweets Elementarbuch sind gleichfalls benutzt. Dieser Lesestoff bildet die Grundlage für die in 22 Kapiteln vorgeführten wichtigsten Spracherscheinungen. Keine grammatische Regel ohne vorausgegangene Anschauung war der Grundsatz, welcher die Verfasser dabei leitete. Da die starken und unregelmäfsigen schwachen Verba mitgeteilt, auch einige syntaktische Regeln gegeben werden, so reicht das Elementarbuch für die drei ersten Semester des englischen Unterrichts auf einem preufsischen Realgymnasium aus. Als eine dankenswerte Beigabe erscheint die Zusammenstellung 'regelmäfsiger Entsprechungen' englischer und deutscher Laute und Lautgruppen; die Erlernung von Vokabeln wird dem Schüler dadurch wesentlich erleichtert. Das Verzeichnis der englischen Wörter bietet dadurch eine Neuerung, dafs die transskribierte Form hinter das deutsche Wort gestellt ist; es soll dadurch ein strengeres Auseinanderhalten beider Schreibungen herbeigeführt werden. Die S. 123 bis 133 füllenden Aufgaben zu mündlichen Übungen sind für einen thätigen Lehrer überflüssig; vielleicht hätten sie durch Wiederholung einiger Lesestücke in transskribierter Gestalt, nach dem Muster von Sweets Elementarbuch, passend ersetzt werden können. Swoboda nennt *ZR.* 14, 169 dieses Buch das beste der uns bisher in Österreich gebotenen Lehrmittel; er wünscht, dafs die Lesestücke sich weniger mit altenglischen Verhältnissen beschäftigten als mit modernen. Würdig tritt dieser ausgezeichneten Leistung F. Tenderings *Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache* an die Seite; zunächst eine sorgfältig ausgearbeitete Lautlehre, die auf neue Lautzeichen fast völlig verzichtet, dann eine Reihe prosaischer Lese-

stücke historischen Inhalts, sämtlich aus *Dickens, A child's history of England* entnommen, Gedichte, eine gedrängte Formenlehre und wenige Kapitel Syntax, Übungsstücke zum Übersetzen ins Englische, Wörterverzeichnis. Die Übungsstücke, die Verf. für unumgänglich notwendig hält, sind so eingerichtet, dafs neben dem Grammatischen auch das Idiomatische und Stilistische, soweit es sich aus den Lesestücken ergiebt, darin zur Verwendung gelangt. Das Buch ist für solche Lehranstalten bestimmt, welche den englischen Unterricht mit gereifteren Schülern beginnen; es wird sicherlich mit grofsem Nutzen verwendet werden.

Der erste Teil des *Methodischen Lehrbuchs* von Theod. Müller ist schnell in zweiter Auflage erschienen. Er folgt den Ploetzschen Lehrbüchern und bietet namentlich ein reiches Übungsmaterial. Die Belehrungen über Aussprache bedürfen zuweilen der Korrektur; da soll *a* in *a, blame, lady* wie deutsch *eh* lauten; *i* in *I, fine, lion = ei.* Die weitverbreitete *Grammatik* von Rud. Sonnenburg ist in ihrer neuesten, zwölften Auflage einer Umarbeitung unterzogen worden: der Umfang des grammatischen Stoffs ist durch präcisere Fassung der Regeln vermindert, Einzelsätze sind durch zusammenhängende Stücke, Stoff zu Sprechübungen (auswendig zu lernende Sprüche, Dialoge) ersetzt. Diese Dialoge drehen sich um naturwissenschaftliche Gegenstände und führen dem Schüler damit einen ihm sonst ferner liegenden Wortvorrat zu. In Gemeinschaft mit Jul. Baudisch hat Sonnenburg seine *Grammatik* auch für österreichische Schulen bearbeitet. *ZR.* 14, 291 wird diesem Werke wegen der klaren Fassung der Regeln, der von Trivialität freien Übungssätze und der geschmackvollen Auswahl der kleinen englischen Übungstücke Lob gespendet. Ebenda S. 359 wird die von J. Resch für österreichische Schulen bearbeitete Spezialausgabe des *Theoretisch-praktischen Lehrgangs* von Deutschbein empfohlen. Das Werk erschien im Jahre 1887 in zehnter Auflage. Immanuel Schmidts ausgezeichnete *Grammatik* (Lehrbuch der englischen Sprache, II. Teil) ist in vierter Auflage erschienen. Der fleifsige Verfasser hat in einzelnen Punkten gebessert, im ganzen ist der Plan des Werkes unverändert geblieben. Sehr umfangreich ist die von John Koch unternommene Neubearbeitung der 17. Auflage des *Lehrbuchs für den wissenschaftlichen Unterricht in der englischen Sprache* von J. Fölsing ausgefallen. Die Umgestaltung des Fölsingschen Unterrichtswerkes hat damit ihren Abschlufs erreicht. Das Ganze zerfällt in Teil I Elementarbuch, II Mittelstufe: A. Englisches Lesebuch, B. Kurzgefafste Grammatik, C. Wörterverzeichnis zum Lesebuch; III. Oberstufe. Dieser letzte Teil ist für die Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Einführung in das Universitätsstudium bestimmt. Eine erschöpfende Darstellung hat Koch nicht beabsichtigt; besonderer Nachdruck ist auf die Beispiele gelegt, welche die dargestellten Spracherscheinungen begleiten; sie sind vorzugsweise den auf der Schule gelesenen Schriftstellern entnommen. Als Einleitung wird von der Herkunft und Entstehung des Englischen gehandelt; daran schliefst sich im ersten Buche die Lautlehre, das zweite spricht von Wortbildung, Be-

tonung und Doppelformen, im dritten wird die Formenlehre, im vierten und fünften die Syntax abgehandelt. Ein sorgfältig gearbeitetes Register erhöht den Wert des Werkes als Nachschlagebuch, denn als solches soll es nach des Verfassers Worten dienen, um den Lernenden auch über sprachliche Erscheinungen aufzuklären, die nicht gerade in der Alltagsrede oder im wohlstilisierten Aufsatz nachzuahmen sind.

Zur Repetition sind die von O. Ritter zusammengestellten *Hauptregeln der englischen Formenlehre und Syntax* wohl zu verwerten. Es ist eine geschickte Arbeit, die auf jeder Seite beweist, dafs sie aus der Schulpraxis hervorgegangen ist. Zuweilen stört die Fassung der Regeln, z. B. § 178. 'Bei Körperteilen, Kleidungsstücken oder sonst einer Person zugehörigen Gegenständen gebraucht man, besonders wenn eine Beziehung zum Subjekte vorliegt, statt des deutschen bestimmten Artikels oder statt des neben dem bestimmten Artikel gebrauchten Personalpronomens das besitzanzeigende Fürwort.' Was mit den Worten 'statt des deutschen u. s. w.' gemeint ist, erhellt erst aus dem Beispiel: *You will spoil your eyes.* Hier wird vom Deutschen ausgegangen, ebenso § 180, wo gelehrt wird, wie das deutsche 'eigen' zu übersetzen ist; dagegen wird § 189, 190 das Englische vorangestellt und auf die geeignete Übersetzung hingewiesen.

Schliefslich eine hübsche Bemerkung Plattners *Gm.* 7, 341. Warum, fragt er, werden so oft in der Lehre von der Aussprache nicht englische, sondern deutsche Musterwörter gegeben? Unsere Vokale sind ja weder den englischen gleich, noch bedeuten sie für jede Gegend Deutschlands denselben Laut. Und wozu der süfsen Illusion derer Vorschub leisten, die da glauben, ohne Englisch gelernt zu haben, englische Namen anders als ungeheuerlich aussprechen zu können?

III. Lektüre.

I. Ausgaben einzelner Autoren.

Die *Rengersche Schulbibliothek* vereinigt unter dem Titel *American Tales* drei Erzählungen aus Washington Irvings Sketch Book: den unverwüstlichen Rip van Winkle, Legend of Sleepy Hollow und Philip of Pokanoket. Sie schliefsen sich den früher erschienenen Weihnachtsgeschichten (Christmas ed. Tanger) würdig an. Die Poesie ist durch *Childe Harold's Pilgrimage* vertreten, unseres Wissens der erste Versuch, ein gröfseres Werk Byrons der Schule zuzuführen. Als der Herausgeber der Berliner Gesellschaft für das Studium neuerer Sprachen seinen Plan vorlegte, fehlte es nicht an mancherlei Widerspruch; die Ausgabe widerlegt die Bedenken durch den Takt der Auswahl, durch die geschickten, programmmäfsig knapp gehaltenen und doch sehr instruktiven Anmerkungen.

Shakespeares Julius Caesar und *Merchant of Venice* reihen sich an die früher gebotene Ausgabe des Macbeth. — Aus der *Weidmannschen Sammlung* liegt der erste Teil von Irvings Sketch Book, erklärt von Pfundheller, in zweiter Auflage vor; die etymologischen Bemerkungen sind erfreulicherweise erheblich beschränkt worden, gänzlich auf sie zu verzichten, hat sich der Herausgeber nicht entschliefsen können. — *Tauchnitz' Students' Series* ist vertreten durch *The Seven Years' War by Earl Stanhope,* dessen History of England die Sammlung bereits ein beachtenswertes Bändchen verdankt. Von demselben verdienten Schulmanne besorgt, ist auch diese neueste Publikation der Series eine musterhafte Leistung; die Auswahl des Textes, die präcise Form der Anmerkungen, ihr Reichtum an geschichtlichem Material, ihre Armut an sprachlichen Erörterungen verdienen das gröfste Lob. Auf Wunsch des Verlegers hat sich der Herausgeber der in dieser Sammlung erschienenen zwei Bände, Scott, Tales of a Grandfather, entschlossen, ein *Spezialwörterbuch* zu dem ersten derselben auszuarbeiten. Obwohl kein Freund von solchen Hülfsmitteln, glaubte er sich dem an ihn gestellten Verlangen um so weniger entziehen zu müssen, als im allgemeinen für die Lektüre der Tertianer Spezialwörterbücher nicht durchaus abgelehnt werden: vgl. die *Verhandlungen der Pommerschen Direktorenkonferenz* 1887 und *Jb.* III B 153.

Die bei *Velhagen und Klasing* erscheinende *Sammlung* brachte zwei recht empfehlenswerte *Shakespeare-Ausgaben*: *Macbeth* und *King Lear.* Die Anmerkungen zu Macbeth gehen freilich, wie dies schon öfter an diesen Ausgaben gerügt wurde, oft zu weit und bieten Übersetzung von Wörtern, die jedes Lexikon in gleicher Bedeutung verzeichnet und die jedem bekannt sein müssen, der an Shakespeare herantritt: *torture,* Folter; *poor,* armselig (A. 90); *bat,* Fledermaus (91); *cloistered,* einsam; *to cancel,* durchstreichen (92); *to go about,* einen Umweg machen (93); *to cabin, to crib* (96), *thrall* (107), *to clog* (109) mögen dies beweisen. Die der etwas langatmigen biographischen Einleitung folgende Metrik kann der unseligen Jamben, Daktylen u. s. w. nicht entraten; vgl. *Jb.* II B 149. Auch von *Alladin, Evangeline* und *Lady of Lyons* wäre leicht nachzuweisen, dafs dem Schüler die Aufgabe zu leicht gemacht wird. Die hübschen Erzählungen der Mackarness eignen sich nicht für Knaben, sind indessen eine höchst dankenswerte Gabe für die Mädchenschule. — Rauchs *English Readings* erfuhren durch einen Auszug aus *Thackeray, The four Georges* (George II and George III) eine wertvolle Fortsetzung; das Heft bietet eine für Primaner sehr geeignete Lektüre. Mit der Erklärung der zahlreichen historischen Anspielungen hat sich der Herausgeber viele Mühe gegeben.

Über einige geschichtliche Quellenschriften, die als Schullektüre dargeboten sind, soll unter 'Geschichte' berichtet werden.

An Einzelausgaben liegt wenig vor. Nach Macaulays bekannten Essays hat Direktor O. Jäger für die Lektüre der oberen Klassen bereits

vor längerer Zeit, als die grofse Flut der Schulausgaben noch nicht hereingebrochen war, bearbeitet: *Die Gründung des britisch-ostindischen Reiches.* Die Vorrede zur dritten Auflage ist 1880 datiert; das uns übersandte Buch trägt die Bezeichnung: dritte Auflage. Neue Ausgabe. Der Herausgeber sagt von seiner Arbeit: 'Geändert ist nicht eben viel: was für den Hauptgegenstand wenig Interesse hat oder ohne ausführliche Erörterung spezifisch englischer Verhältnisse nicht wohl verständlich wäre, ist weggelassen und die Spuren dieser Lücken mit sachter Hand verwischt; eine gedrängte historische Einleitung, kurze Inhaltsangaben an den Rand, ein Kärtchen nach einem Karton in Spruners historischem Atlas, ein paar Jahreszahlen und eine Anzahl sachlicher Anmerkungen sind beigegeben.' Setzen wir hinzu: grofser scharfer Druck, festes Papier, billiger Preis, so steht auf diesen wenigen Zeilen das ideale Programm für die Herausgabe eines Historikers. — Den vielen schon vorhandenen Shakespeare-Chrestomathieen reiht sich ein *Shakespeare-Primer* von Broder Carstens an. Das Buch enthält Julius Cäsar, Merchant, Richard II, Macbeth, Hamlet in gekürzter Gestalt — das Fehlende wird kurz in englischer Sprache erzählt — nebst Einleitung und Anmerkungen. Die letzteren sind ausschliefslich sprachlich und beschränken sich auf Wiedergabe veralteter Ausdrücke und Wendungen in modernem Englisch. Wer mit dem Herausgeber die Ansicht teilt, dafs es für die Schüler wertvoller ist, vier oder fünf Shakespearesche Dramen in abgekürzter Form als zwei in extenso gelesen zu haben, wird das geschickt zusammengestellte Werkchen gut verwenden können.

2. Lesebücher.

C. H. Abbehusens *The First English Story-Book* ist in zwölfter, vermehrter Auflage erschienen. Es ist ein anspruchsloses, brauchbares Buch. Jacob Heussis *Neues Englisches Lesebuch* trägt die Bezeichnung Sechste verbesserte Auflage; neue Ausgabe. Es enthält I. Easy Lessons for Pronunciation; II. Idiomatical expressions of the English language; III. Proverbs; IV. Siebzig Anekdoten; V. Stories, Tales, Narratives, darunter längere Abschnitte von M. Edgeworth und W. Irving; VI. Descriptive Pieces, zum Teil aus Macaulay, Ross, Dickens; VII. Historical Extracts aus Lingard, Southey, Mackintosh; VIII. Orations; IX. Treatise on Natural Philosophy by John Herschel; X. Poetry — 32 Nummern. Der Inhalt ist also ungemein reichhaltig, der Stoff ausschliefslich modernen Schriftstellern entnommen, doch müssen wir gegen die Auswahl geltend machen, dafs Land und Leute von England in den Abschnitten V und VI zu wenig berücksichtigt sind. Sachliche Anmerkungen stehen unter dem Text, ein Wörterbuch mit Aussprachebezeichnung macht den Schlufs. — E. Nader und A. Würzners *Englisches Lesebuch* 1886 (vgl. *Jb.* I, 242) ist — soweit die Information des Ref. reicht — in den Kreisen deutscher

Schulmänner keineswegs hinreichend bekannt geworden. Hoffentlich geschieht dies jetzt. nachdem die Verfasser sich entschlossen, von ihrem vortrefflichen, epochemachenden Werke eine Ausgabe für Deutschland zu veranstalten. Im Vergleich zu der ursprünglichen, österreichischen, ist die gegenwärtige kürzer, und zwar deshalb, weil die ausführlichen litterarhistorischen Anmerkungen — die nun auf Wunsch in einem besonderen Hefte geliefert werden — durch eine kurze alphabetische Liste der Schriftsteller mit Angabe des Geburts- und Todesjahres ersetzt ist. Im übrigen ist das Buch völlig unverändert geblieben. Grundsätze, wie sie in ihm befolgt wurden, sind dem in vierter Auflage erschienenen ersten Teile des *Englischen Lesebuchs* von Adolphine Töppe-Robolsky fremd; nur etwa der achte Teil der auf die Prosa entfallenden Hälfte des Buches ist mit spezifisch englischem Stoff gefüllt; doch sei zugestanden, dafs die Auswahl sich auf anerkannt gute, moderne Autoren beschränkt. Auch der erste Teil von H. Lüdeckings *Englischem Lesebuch* ist in neuer (12.) Auflage erschienen. Sie weicht von der vorigen kaum ab.

IV. Stilübungen u. a. m.

In einer etwas verspäteten Anzeige *Engl. Stud.* 12, 123 kennzeichnet Swoboda die dritte Auflage von Stormes Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische (vgl. *Jb.* II B 152) als eine der schlimmsten Ausartungen der Übersetzungsmethode. 'Das Bedürfnis wird einfach aus dem Umstande gefolgert, dafs die Fähigkeit aus der Muttersprache in die fremde zu übersetzen, bei den Prüfungen gefordert werde. Diese Beweisführung ist sehr bequem, aber sie ist ein Circulus vitiosus. Die Prüfungspraxis ist nichts Unantastbares und mufs fallen, sobald die Lehrmethode sich ändert; die letztere ist die Hauptsache, nicht die erstere.'

Ludwig Herrigs *Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische* sind nach des Verfassers Tode von G. Boyle neu bearbeitet worden und in dieser Gestalt erschienen (14. Auflage). Boyle hat die in den 'Bemerkungen' niedergelegten, zur Unterstützung des Übersetzenden dienenden Materialien mit grofser Sorgfalt revidiert und erneuert; ein Verdienst des Buches besteht bekanntlich darin, dafs zwei umfangreiche Abschnitte, Schilderungen und Historisches, ausschliefslich England gewidmet sind. Dagegen dürften die Auszüge aus deutschen Prosaikern — Matthison, Schiller, Chamisso, Klopstock, Lessing, Ranke, Menzel — heut manche Anfechtung erleiden.

Als vortreffliches lexikalisches Hilfsmittel sei das in vollständig neuer Bearbeitung vorliegende *Wörterbuch* von William James empfohlen.

(31. Aufl. von C. Stoffel). Elegante und solide äufsere Ausstattung, scharfer, deutlicher Druck, handliches Format, festes Papier einerseits, reicher Inhalt, präcise Fassung der Artikel, genaue Aussprachebezeichnung andererseits rechtfertigen diese Empfehlung. — Verschiedene Programme über englischen Unterricht bespricht Plattner, *Gm.* 7, 130.

VIII.

Geschichte

E. Schmiele.

I. Allgemeiner Teil.

1. Aufgaben und Ergebnisse des Geschichtsunterrichtes.

A. Alte Geschichte.

In dem auch in diesem Jahre rastlos weitergeführten Kampfe um die Gestaltung unserer höheren Schulen ist es auf dem Gebiete der alten Geschichte verhältnismäfsig friedlich. Es sind hier nur zwei kürzere Auslassungen von Universitätslehrern zu verzeichnen, einmal des Philosophen J. B. Meyer, dann des Physiologen Rosenthal. Der erstere bespricht im *MlS. Die Zeitlage der höheren Schulreform* und wendet sich bei dieser Gelegenheit auch (S. 131—138) gegen Alethagoras und E. von Richthofen. Alethagoras hält die Beschäftigung mit der Geschichte der Griechen und Römer für unerquicklich und unerspriefslich, da die erste nichts weiter als die Verkörperung des krassesten Egoismus der griechischen Staaten sei und abgesehen von dem kurzen, aber auch von häfslichen Zügen keineswegs freien Aufschwunge in den Perserkriegen nur das kleinstaatliche Elend, die Leichtfertigkeit und Leidenschaftlichkeit des Nationalcharakters zeige und die zweite mit ihrem Ozean von Blut, Schmutz und Thränen sich höchstens als Beweis verwenden lasse, dafs nicht den Guten, sondern den Klugen die Welt gehöre. E. v. Richthofen wieder hatte darüber geklagt, dafs — statt die Jugend an der Hand der urkundlichen Geschichte von dem unklaren Nimbus, mit dem das Altertum umgeben zu werden pflege, von den erbärmlichen Zuständen in der alten Welt zu der Überzeugung zu führen, dafs wir alle Tage Gott auf den Knieen danken sollten, dafs er uns in unserer Zeit und nicht in der des alten Griechenland oder Rom hat geboren werden lassen, — die Gelegenheit, die Neuzeit und den Entwicklungsgang zu derselben kennen zu lernen und ihren Wert mit den Institutionen des Altertums zu vergleichen, verabsäumt und alles Schöne und Ideale nur nach Athen und Rom verwiesen würde, als ob es nur von dort zu holen wäre. Dem-

gegenüber hat Meyer den Eindruck, dafs „unsere besser vorgebildeten Lehrer die Jugend nicht mehr nach der Schablone unterrichten und den gewünschten Idealismus der Jugend nicht durch übertriebene und deshalb unwahre Verherrlichung einer grauen Vorzeit, sei dieselbe nun Altertum oder Mittelalter, zu erwecken suchen“, und macht geltend, dafs die Schwärmerei für die republikanische Freiheit der Alten, wie sie im vorigen Jahrhundert auf den Schulen geweckt worden sei, jetzt bei der gründlicheren Kenntnis schwerlich noch viel Nahrung finde, dafs die griechische Kleinstaaterei mit ihren üblen Folgen vielmehr deutschen Schülern zur Warnung geschildert werde; dafs Greuel und Gemeinheit zu allen Zeiten gewesen seien, dafs Selbstsucht des Einzelnen und der Parteien, die Leidenschaften des Ehrgeizes und des Hasses in den Welthändeln jederzeit eine grofse Rolle gespielt hätten, dafs aber schliefslich auch das Gemeine gegen den Willen seiner Vertreter dem Guten und dem wahren Fortschritt der Menschheit von einer höheren Macht zu dienen gezwungen worden sei. Die Hauptsache bleibe immer, dafs die Jugend aus der Geschichte der Menschheit das Gute und das Schlechte kennen lernen solle zu ihrer eigenen sittlich menschlichen Durchbildung, das Gute als Sporn zum Nacheifern, das Schlechte zur Abschreckung. Da es aber wesentlich auch darauf ankomme, ein Verständnis für den tieferen Zusammenhang der Menschengeschichte und für das schwere Herausarbeiten der Menschheitsziele aus ihrem Werdegange zu gewinnen, so empfehlen sich solche Epochen, wo die Verhältnisse selbst noch einfacher liegen und die internationalen Verwicklungen viel geringer und die Weltbeziehungen viel weniger umfassend sind; dazu komme dann noch die schon aus demselben Grunde der gröfseren Einfachheit besonders hervorzuhebende pädagogische Brauchbarkeit vieler Schriftsteller der Alten für die Lektüre, wodurch der Zusammenhang des Wissens unterstützt werden könne, und endlich komme das Verwendbare nirgends so mannigfaltig und zusammengefafst zum Vorschein, wie in der kurzen Spanne Zeit des für unsere europäische Gesamtbildung so bedeutungsvollen griechischen und römischen Völkerlebens.

Aber gerade der altsprachliche Unterricht scheint Rosenthal (*PA.* S. 240 f.) nicht das zu leisten, was er leisten soll. Was der Schüler von dem Altertum weifs, erfährt er nicht aus den gelesenen Bruchstücken, sondern aus dem Geschichtsunterricht und den gelegentlichen Mitteilungen des Lehrers. Von dem, was uns an den alten Griechen das Hervorragendste ist, von ihrer bildenden Kunst, bieten die alten Schriftsteller überhaupt nichts. Rosenthal verlangt ein gutes, unter Benutzung der Klassiker zusammengestelltes Lehr- und Lesebuch für den lateinischen Sprachunterricht, welches die Geschichte (nicht blofs die äufsere, sondern auch die Kulturgeschichte) behandelt und zusammen mit den Erläuterungen des Lehrers eine wirkliche Kenntnis des Altertums vermittelt. Auf den höheren Stufen könnten die Germania, einige Reden Ciceros u. a. kursorisch gelesen werden; eine Bildersammlung (Seemann) müfste den

Unterricht beleben und anschaulich machen. Dies würde dann den Geschichtsunterricht entlasten, „in welchem jetzt die alte Geschichte einen viel zu grofsen Raum in Anspruch nimmt, weil ihm vieles zugeschoben wird, was der sprachliche Unterricht angeblich leisten soll, aber nicht leistet“. Er empfiehlt an Stelle der Lektüre des Cornelius Nepos die des Plutarch, und es ist in der That nicht abzusehen, weshalb dieser früher so viel gelesene und mit Recht gepriesene Schriftsteller in dem Lehrplane des Gymnasiums keine Stelle findet. Von den Schülern, welche das Gymnasium absolviert haben, ist zu verlangen, dafs sie einige der wichtigsten Biographieen von Plutarch kennen. Unter den gegenwärtigen Umständen freilich sind wohl die deutschen Stunden — Referent denkt z. B. an die bei der Lektüre von Shakespeares Julius Cäsar von selbst sich ergebende Heranziehung der Lebensbeschreibungen des Cäsar, Brutus, Mark Anton — und wieder die Geschichtsstunde berufen, hier einzutreten. An einigen Orten findet auch bereits in der Prima Privatlektüre aus Plutarch — natürlich in deutscher Übersetzung — statt; sehr erwünscht wäre für diesen Zweck eine nicht zu kostspielige Ausgabe der hervorragendsten Biographieen, hier und da verkürzt, welche für unsere Schüler noch geeigneter wäre als die sehr klein gedruckten Heftchen der Reclamschen Sammlung und die für den Einzelnen zu kostspielige, auch durch die Bändchen zerrissene Ausgabe des Langenscheidtschen Verlages.

In einem eine Kaisergeburtstagsrede erweiternden Schriftchen behandelt P. Dettweiler *Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums* nach Fricks Urteil lehrreich und anregend.

B. Der Geschichtsunterricht an den österreichischen Gymnasien.

Den Geschichtsunterricht an den österreichischen Mittelschulen bespricht Robert Raffay, der Verfasser eines in dem Berichtsjahre erschienenen *Grundrisses der Geschichte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie.* Raffay findet, dafs der Geschichtsunterricht nicht blofs ein „Sorgenkind der Didaktik“, wie die „Instruktionen“ ihn nennen, sondern vielmehr noch ein Stiefkind ist, das gleichmäfsig von oben und unten, der Behörde und dem Publikum, d. h. Schülern und Eltern, mifsachtet wird. Dafs die Unterrichtsergebnisse noch so wenig befriedigen, liegt aber auch an den „Instruktionen“, deren Erläuterungen und Vorschriften er als grofsenteils verstiegen und auf Abwege führend charakterisiert. Verstiegen vor allem ist das Ziel, die Endaufgabe des Unterrichtes, phrasenhaft und unklar; unklar und widersprechend sind die Winke über Gestaltung des Unterrichtes auf den einzelnen Stufen. Wo aber dankenswerte Fingerzeige gegeben sind, werden sie wieder von den Lehrbüchern nicht befolgt, so die Einordnung der fremden Staaten im Mittelalter in die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Zustimmend dagegen bespricht

Raffay die preufsische Cirkularverfügung vom Jahre 1882 und hebt die Hauptunterschiede beider Erlasse hervor.

Die Schrift ist in fünf Abschnitte gegliedert, deren erster sich eben mit „Aufgabe und Ziel des geschichtlichen Unterrichtes“ beschäftigt; die vier anderen behandeln den Betrieb der Geschichte nach den „Instruktionen“ als Welt-, Staaten-, vaterländische und Kulturgeschichte. Die Hauptschwierigkeit für den Geschichtslehrer der österreichischen Mittelschulen liegt eben darin, dafs sein Staat ein Konglomerat nicht nur sehr verschiedenartiger, sondern auch einander mit Eifersucht und Abneigung gegenüberstehender Nationalitäten ist, während für den preufsischen Kultusminister preufsisch und deutsch einfach zusammenfiel. In Österreich ist es überhaupt schwer zu definieren, worauf die Pflege der vaterländischen Gesinnung sich richten soll. Offenbar verkehrt ist es, wenn das Österreichertum sich darin äufsert, dafs z. B. die grofsen und blühenden, dem damaligen Österreich weit überlegenen, von ihm durchaus unabhängigen Königreiche Ungarn und Böhmen unter einem Karl IV, einem Ludwig dem Grofsen als „Nebenländer Österreichs“ erscheinen, wie es in den Lehrbüchern geschieht. Mit vollem Recht hebt Raffay hervor, dafs vor allem der Wahrheit, dem wirklichen Sachverhalt in dem Geschichtsunterricht sein Recht werden müsse.

Besonders grofse Schwierigkeiten macht auch die Frage der Kulturgeschichte: „Die Kultur ist national, der Staat aber, dessen Geschichte den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichtes bildet, ist es nicht; es existiert eine österreichisch-ungarische Monarchie, aber keine österreichisch-ungarische Kultur.“ Aber neben der Geschichte der geistigen Kultur, die also in den verschiedenen Kronlanden verschieden sein wird, mufs auch die materielle Kultur, das wirtschaftliche Leben, Berücksichtigung finden, und Raffay stellt zur Erwägung, „ob nicht, da die geistigen Momente sehr wohl in Verbindung mit den sprachlichen Disciplinen gebracht werden können, gerade die materielle Kultur in Verbindung mit der Statistik das eigentliche Schulgebiet der Kulturgeschichte zu bilden hätte“. Die „kulturgeschichtliche Frage“ läfst er offen; dagegen bezeichnet er als die Hauptaufgabe der Mittelschulen „Kenntnis der politischen Geschichte der Monarchie, d. h. der Entwicklung der österreichisch-ungarischen Monarchie aus einer Verbindung von Königreichen und Ländern und ihrer politischen Aufgaben im europäischen Staatensystem“. Diese historische Entwicklung bedingt, dafs aus der Geschichte der übrigen europäischen Staaten die deutsche Geschichte die gröfste Berücksichtigung findet. Der geschichtliche Unterricht auf der Unterstufe hat vorherrschend den Charakter der Erzählung; der auf der Oberstufe überläfst die Erzählung dem Vortrage des Lehrers und legt das Hauptgewicht auf die Bedeutung der Thatsachen und ihrer Folgen für die staatliche Entwicklung. Für die Auswahl des Stoffes (die Beurteilung der historischen Werte) ist entscheidend die Beziehung der Ereignisse auf die gegenwärtige Gestaltung der Monarchie, welche als notwendig zur Geltung kommen mufs. Der Unterricht in

den Oberklassen wird ergänzt „durch eine in Beziehung auf Inhalt und Form der Darstellung sorgfältig gewählte historische Lektüre“. Auf diesen Lesestoff sind Übungen der Schüler im freien geschichtlichen Vortrage zu gründen. Diese Lektüre scheint nicht sowohl die Quellen als moderne Bearbeitungen, also etwa ein Werk wie das von Pütz, im Auge zu haben. Wenn zum Schlufs der historische Unterricht noch eine Skizze der Entwicklung der historischen Wissenschaft geben soll, so kehrt Raffay mit diesem Verlangen wieder auf die Pfade der „Instruktionen“ zurück; auch dafs „der Schüler hier mit den universalhistorischen Ideen von Daniel bis Ranke bekannt gemacht werden kann“, ist immerhin ein Zugeständnis nach dem, was Raffay vorher über Universalgeschichte gesagt hat.

C. Prüfungen.

Die österreichische Ministerialverfügung, dafs diejenigen Abiturienten eines Gymnasiums, welche infolge ihrer Leistungen in den vier letzten Semestern in der Geschichte (und Physik) die durchschnittlichen Noten lobenswert, vorzüglich oder ausgezeichnet erhalten haben, von der Maturitätsprüfung in diesem Fache zu befreien sind, wird in *ZöG.* von der Redaktion im ersten Hefte und im zweiten (S. 167–172) von L. v. Zitkovszky bekämpft, weil dieselbe dem Geiste der Maturitätsprüfung, welche die Gesamtreife des Abiturienten beurteilen soll, widerspricht, ferner keine Gewähr giebt, wie der Schüler das während der ganzen Gymnasialzeit erworbene Material verarbeitet hat, endlich auf den Unterricht des Faches sowohl wie den der anderen Fächer selbst störend einwirkt. Eine Befreiung von der Prüfung in der Geschichte überhaupt verwirft Zitkovszky indessen nicht. Es liefse sich wohl entschuldigen, wenn dem einen oder anderen Kandidaten die Prüfung erlassen würde; dies dürfte aber nur dann der Fall sein, wenn die Prüfungskommission sich von der Reife desselben im Verlaufe der Prüfung aus anderen Gegenständen, vornehmlich den philologischen, überzeugt hätte. Bei diesem zweckmäfsigen Vorschlag ist die stillschweigende Voraussetzung, dafs das Urteil des Fachlehrers an sich ein günstiges gewesen ist nicht blofs inbezug auf den Umfang und die Sicherheit der Kenntnisse, sondern auch auf das Verständnis historischer Entwicklungen.

D. Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre.

Während Natorp und Schiller, wie im vorigen Bande berichtet, trotz ihres sehr verschiedenen Ausgangspunktes darin übereinstimmen, dafs ein besonderer Kursus in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre für unsere höheren Schulen nicht erforderlich sei — dafs Schiller an dieser Ansicht festhält, wird sich weiter unten ergeben — vertritt diesmal L. Mittenzwey in einem Hefte der *Pädagogischen Zeit- und Streitfragen* den entgegengesetzten Standpunkt wenigstens für die höheren Schulen. Die Schrift

zerfällt in zwei Teile, einen theoretischen und einen praktischen. In dem ersten weist er in anregender und lebhafter Darstellung nach, dafs für den Bürger des modernen Staates die Kenntnis der wichtigsten Staatseinrichtungen und der Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre um des Staates und seiner selbst willen gleich notwendig ist, worauf wir hier nicht weiter einzugehen brauchen, da das von niemand bestritten worden ist und bestritten werden kann. Die Art, wie die Gesetze den Staatsangehörigen zur Kenntnis gebracht werden, reicht seiner Überzeugung nach für eine wirklich genügende Kenntnis derselben nicht aus. Die in den amtlichen Blättern erfolgenden Publikationen genügen nicht, weil sie nur in die Hände weniger kommen, die in den parlamentarischen Körperschaften stattfindenden Besprechungen der Gesetzesvorlagen und die Darstellungen in den Zeitungen und Zeitschriften nicht, weil diese von den Parteien ausgehen und demgemäfs gefärbt, die litterarischen Darstellungen endlich selten volkstümlich sind. Mittenzwey verlangt behufs einer befriedigenden Übermittelung der Gesetzeskunde einschliefslich Volkswirtschaftslehre ein Dreifaches, erstens öffentliche Vorträge in allgemein verständlicher Darstellung, zweitens populär geschriebene Bücher und Zeitschriften und endlich als grundlegende Thätigkeit die Arbeit der Schule. Hinsichtlich des letzten Punktes verweist er auf England, wo in einer grofsen Anzahl Volksschulen, besonders in den gewerblichen Distrikten, in den meisten Fabrikschulen für Erwachsene, in höheren Knaben- und Mädchenschulen der obengenannte Unterricht in den Lehrplan aufgenommen ist. „Der Staat fordert im Interesse der Kirche, dafs der Katechismus bis auf das Komma in den Schulen gelernt werde. Wo ist aber der Katechismus, der im Interesse des Staates die Rechte und Pflichten der Staatsbürger lehrt und über die Befugnisse des Staates unterrichtet? Die Kirche nimmt keinen als selbständiges Glied auf, der nicht im Konfirmandenunterrichte zu beweisen vermochte, dafs er die wichtigsten Lehren und Vorschriften der Kirche kennt. Was thut aber der Staat im Interresse seiner eigenen Erhaltung, seiner eigenen Ordnung? Da die Schule auch die Aufgabe hat, das heranwachsende Geschlecht zu guten Staatsbürgern zu erziehen, und der Staat von den Staatsangehörigen Gehorsam gegen die Gesetze verlangt, so folgt daraus die Verpflichtung, in gleicher Weise wie die Kirche dafür Sorge zu tragen, dafs die in die grofse Lebensgemeinschaft des Staates Eintretenden auch die Verfassung, die Einrichtungen und Gesetze und das wirtschaftliche Leben dieses Gemeinwesens kennen lernen."

Für die Volksschule will Mittenzwey von einem selbständigen systematischen Unterricht absehen, da der Gedankenkreis des Kindes verhältnismäfsig noch zu klein, die Erfahrung noch zu gering ist, verlangt aber, dafs die naturgemäfsen Anknüpfungspunkte ausgenutzt werden, um einzelnes aus diesen Gebieten an passender Stelle und in geeigneter Form nutzbar vorzuführen. Dagegen in den humanistischen und Realgymnasien, in Realschulen, in kaufmännischen und gewerblichen Fortbildungsschulen, in Seminaren soll seiner Ansicht nach dieser Unterricht systematisch gegeben

werden. Für viele sind diese Anstalten die höchsten Bildungsanstalten überhaupt, aber auch die Gymnasialabiturienten, welche auf die Universität übergehen, treiben meist nicht Nationalökonomie und Gesetzeskunde, weil ihnen die Anknüpfungspunkte fehlen und die Vorlesungen für den Anfänger viele Schwierigkeiten bieten. Gerade aber die Gymnasialabiturienten, die akademisch Gebildeten werden dereinst an der Gesetzgebung und Verwaltung und an den Beratungen über das Wohl des Vaterlandes den gröfsten Anteil haben. Für die höheren gewerblichen Unterrichtsanstalten, für die Polytechniken verlangt er sogar, dafs dieser Unterricht in die Mitte tritt und dort das Bindemittel der verschiedenen Disciplinen bildet, wie auf unseren Universitäten die Philosophie diese Aufgabe übernommen hat.

Für Handelsschulen ist der Unterricht selbstredend von gröfster Bedeutung, und auch auf den Seminaren ist er nötig, damit die künftigen Lehrer einerseits in der oben angezeigten Weise an der gegebenen Stelle der ihnen anvertrauten Jugend das Wichtigste in richtiger und anschaulicher Form mitzuteilen imstande sind, andererseits — so namentlich auf dem Lande — ihren grofsen Einflufs auf die Bevölkerung segensreich durch Aufklärungen in diesen Fragen benutzen können. Endlich sind auch die Fortbildungsschulen berufen, je nach ihrem Standpunkte entweder anlehnend oder systematisch, die nötigen Kenntnisse in diesen beiden Fächern zu verbreiten.

In dem praktischen Teil giebt Mittenzwey einen Abrifs für die höheren Schulen, und zwar so, dafs der Gang mehr der Gesetzeskunde folgt und die eigentliche Volkswirtschaftslehre an den geeigneten Stellen beigegeben ist, weil er so den Menschen mehr in den Mittelpunkt zu stellen vermag. „Wir sehen den Menschen als Familienmitglied, als Glied der Gemeinde, als Bürger des Staates, als Unterthan des Reiches. Wir sehen ihn in seiner Thätigkeit im Wehr-, Lehr- und Nährstande . . . ., während bei der Volkswirtschaftslehre immer das Gut im Mittelpunkte steht in Rücksicht auf Gewinnung, Verarbeitung, Verbreitung und Gebrauch — und dies kann uns nicht gefallen.“ Der Stoff ist in zwanzig Abschnitte gegliedert, die Methode denkt sich Mittenzwey vorwiegend akroamatisch. Die Darstellung ist ganz kurz, vielfach nur andeutend. Manches erscheint seltsam, so S. 52: „Vorzüge des Landlebens (gute Luft, wohlthuende Einfachheit, geräumige Wohnungen, gegenseitige Teilnahme, weniger Konkurrenz, weniger sittliche Gefahren, weil man sich gegenseitig kennt). Julius Cäsar wollte lieber in einem einfachen gallischen Dorfe der Erste sein als in Rom der Zweite“ (vgl. auch S. 54 unten); oder S. 56: „Die Rittergüter konnten nur von Adeligen in Besitz genommen werden (daher der Name Edelmann), oder S. 64: „Früher (1806—1870) war Deutschland ein Bundesstaat“. Indessen das ist vereinzelt, und die Zusammenstellung ist in ihrer Kürze ganz brauchbar, auch für den, der einer systematischen Behandlung dieses Gegenstandes nicht zustimmt. Erwähnung verdient noch, dafs von demselben Verfasser 1890 „Vierzig Lektionen

über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre“ in demselben Verlage erschienen sind, welche diesen kurzen Abrifs vervollständigen und ausführen. Den Beschlufs des zweiten Teiles macht eine kurze Anweisung, wie und wo in der Volksschule angeknüpft werden kann, und eine Übersicht der einschlägigen Litteratur.

2. Lehrverfahren.

A. Die Analogie in der Geschichte.

Aus der Praxis heraus teilt E. Tomanek *(ZR.* S. 321—339), indem er die Bedeutung der Analogie auch für den Geschichtsunterricht hervorhebt, 27 Vergleiche mit, wie sie sich ihm aus dem Unterrichte auf der obersten Stufe ergeben haben, auf der allein solche Übungen mit Nutzen vorgenommen werden können. Für die schärfere und tiefere Auffassung, für die Würdigung historischer Vorgänge und Persönlichkeiten, für die geistige Übung überhaupt sind solche Aufgaben zweifellos sehr wichtig, ja unentbehrlich; ob mit ihnen aber das selbständige historische Denken beginnt, wie der Verfasser meint, erscheint sehr zweifelhaft. Wenn Tomanek die Schüler selbst zur Auffindung und Ausführung von Analogieen anleiten will, so wird ein Hang zur Phantasterei dadurch allerdings kaum geweckt werden, wohl aber wird die Mehrzahl der Vergleiche unfruchtbar sein, weil es eben den Schülern auch auf der obersten Stufe an der erforderlichen Unterlage mangelt. Die Vergleiche, die Tomanek an- und ausführt, sind von sehr ungleichem Werte. Lehrreich sind die, welche sich auf Staatseinrichtungen und auf die staatsmännische Thätigkeit hervorragender Personen beziehen. Ihrer sind aber nur drei- resp. fünf; einmal „die Bestrebungen Solons, der Gracchen, Karls des Grofsen, zur Erhaltung eines Mittelstandes“ (als lehrreiches Gegenbild dazu die erlauchte Republik Polen), dann „der Areopag, der römische Senat und das oberste Bundesgericht der nordamerikanischen Union“, endlich „die quaestiones perpetuae und unsere Geschworenengerichte“ (25—27). Auch die Zusammenstellung von M. F. (sic) Camillus und Lord Wellington, von Epaminondas und Washington (21, 22) leuchtet ohne weiteres ein. Nicht ohne Wert ist auch die Betrachtung von gleichartigen Erscheinungen aus der Kriegsgeschichte, vorzüglich, wenn sie die Entscheidung des Krieges herbeigeführt haben; dieser Richtung gehört an „Dareios gegen die Skythen, Karl XII und Napoleon gegen Rufsland“ (3), „Scipios Verschanzung bei dem schönen Vorgebirge und Wellingtons Verschanzung bei Torres-Vedras“ (18), „Eroberung von Tyrus, Karthago und Antwerpen“ (20). Hier zeigt sich aber auch, dafs bei ähnlichen Erscheinungen die Unterschiede nicht zur Geltung kommen, dafs demnach eine ganz falsche Beleuchtung entsteht. So werden Hannibal, Brasidas und Gustav Adolf (23) zusammengestellt, weil alle drei die feindliche Hauptstadt nicht angreifen; aber wie

verschieden sind die Umstände, wie verschieden die Motive! Gewifs ist es gut, wenn die Schüler sich Rechenschaft geben von der Bedeutung grofser Kriege für die Entwicklung der Nationen, aber in „Die Perserkriege und die Kriege der Römer mit Veji und den Galliern“ (4) heifst es: „Wie die Griechen bis zu den Perserkriegen, so standen die Römer bis zum Falle von Veji und dem Einbruche der Kelten auf einer tiefen Kulturstufe. Der Zusammenstofs mit den Persern nötigte die Griechen, die Erscheinungen einer fremden und höheren Kultur mit verschärfter Aufmerksamkeit zu beobachten. Die Perserkriege waren für die Griechen eine Schule des Lernens; ebenso konnten die Römer von den höher gesitteten Etruskern und Galliern lernen“!

Die Mehrzahl der Beispiele aber enthält Kriegsereignisse, mit Vorliebe Vergleiche von Schlachten inbezug auf deren Verlauf. Nach des Ref. Erachten ist das einfach Zeitverschwendung, weil wertlos für die historische Bildung. So werden verglichen die Schlachten von Platää, Trifanum, Adrianopel und Auerstädt, von Eknomos, la Hague und Guadeloupe (!), von Leuktra, Gaugamela, Leuthen, vom Ticinus und von Mortara (!), von Zama und Waterloo. Vereinzelt steht der Vergleich von Griechenland und der Schweiz (1), der auch trotz des Ausgeführten vielmehr zur Betonung der Gegensätze herausfordert.

B. Die Behandlung der römischen Königszeit im unteren Kursus.

Ungleich bedeutender als diese aus dem gesamten Gebiete des Geschichtsunterrichtes hergenommenen Zusammenstellungen ist dasjenige, was über einen engen begrenzten Kreis aus ihrer Praxis heraus O. Frick und H. Schiller veröffentlicht haben. Der erste behandelt im 21. Heft seiner *Lehrproben und Lehrgänge* (S. 1—38) die römische Königsgeschichte auf der Stufe der Quarta. Er hat gerade diesen Abschnitt mehrere Male hintereinander in der Klasse durchgenommen, um die betreffenden Schulamtskandidaten in den Geschichtsunterricht einzuführen und zugleich den übrigen Mitgliedern des Seminars an praktischen Beispielen die verschiedenen Arten und Formen der allgemeinen didaktischen Arbeit vorzuführen. Frick hebt zunächst den eigentümlichen didaktischen Gehalt der römischen Königsgeschichte hervor: die Sage will hier den allmählichen Auf- und Ausbau des künftigen römischen Staates zurückgreifend erklären, und daher ist einem jeden Könige eine bestimmte Arbeit an der Fertigstellung des römischen Staates zugewiesen in Stadt, Staat und Beherrschung der Landschaft. So bildet die römische Königsgeschichte ein geschlossenes System, reich an geschichtlichen Anschauungs- und Begriffstypen. Frick vergleicht dieselbe inbezug auf Ergiebigkeit mit dem Robinson; denn wie dort der Aufbau der allgemein menschlichen Kulturverhältnisse, so wird hier der Auf- und Ausbau eines staatlichen und nationalen Lebens zur anschaulichsten und fast typischen Darstellung ge-

bracht. Er verwendet infolgedessen auf diesen Abschnitt ein reicheres Mafs an Zeit und kürzt dafür an anderer Stelle. Es folgen dann die einzelnen Präparationsskizzen mit Angaben über die Art der Einführung und Wiederholung, nach den gemachten Erfahrungen bereits verbessert. Frick verteilt den Stoff auf 11 Stunden. Die drei ersten Lektionen sind vorwiegend geographischen Charakters. Für die Anschauung wird gesorgt durch das gleichzeitige Aufhängen des Stadtplanes von Rom, der Karte von Latium, einer Karte des alten und einer des neuen Italien, des Imperium Romanum, um so gleich von vornherein die Begriffsreihe von Stadt, Landschaft, Land und Reich einzuprägen. Zuerst weist Frick dann auf Roms Lage in der Mitte von Latium, auf Latiums Lage in der Mitte Italiens und endlich auf Italien als das Centrum der Mittelmeerländer hin; die Bedeutung einer solchen Lage wird deutlich gemacht durch die Hinweisung auf die centrale Lage von Berlin, München, Madrid. Zweitens wird die günstige Beschaffenheit der Landschaft aufgezeigt und die günstige Stelle Roms imbesonderen. Die Wichtigkeit der hier schiffbar werdenden Tiber, des Austausches von Holz und Salz (via salaria) wird wieder klargemacht durch den Hinweis auf Halle, die Saale, die Holzmesse in Kösen, die Salzstrafse im Saalkreise. Drittens wird die Tüchtigkeit des Volksschlages (virtus, fortes, feroces) hervorgehoben — „die Stunden in der römischen Geschichte sollen auch dem lateinischen Unterricht dienen, wie umgekehrt die lateinischen Stunden vielfach dem Unterricht in der römischen Geschichte“. Endlich wird der Blick des Schülers auf die beiden minder grofsen Ebenen im Norden und im Süden gelenkt, auf die Arnoebene und die kampanische, auf die Metallschätze und den Holzreichtum der einen, auf die üppige Fruchtbarkeit der anderen Landschaft, auf die in der ersten infolgedessen blühende uralte Industrie, auf die Notwendigkeit für Rom, diese Landschaft mit ihrem Erz und Eisen, das sie selbst für ihre Waffen brauchten, das ihnen Latium selbst aber nicht lieferte, zu erobern. Dann wird wieder an die Bedeutung dieser drei Ebenen und Landschaften in der späteren Zeit erinnert, an den Kirchenstaat, an das Grofsherzogtum Toskana, an das Königreich Neapel und deren Hauptstädte. Ganz vortrefflich! Es ist nicht möglich, den klaren Gang, die treffliche Methode der folgenden Skizzen hier in gleicher Ausführlichkeit darzulegen, Ref. scheinen dieselben für den Anfänger wie für den mitten in der Praxis stehenden Lehrer gleich anregend und lehrreich zu sein. Daher nur wenige Worte über die Aufgaben der folgenden Stunden. Die zweite bringt dem Schüler eine Anschauung von Italiens Gestalt, Bodenform, Produkten, von seiner Bevölkerung, von der Art der Ansiedlung in der latinischen Ebene (capitolia, arces; urbes, oppida). Am Schlufs wird die Akropolis von Latium, die Berge von Alba, ihre Bedeutung auch nach der Sage besprochen. Die dritte Stunde wendet sich der Hügelfestung an der Tiber zu; der Beschreibung der Hügel folgt die Darlegung, wie naturgemäfs die benachbarten Völker gewissermafsen einen Wettlauf nach diesem beherrschenden

Punkte unternahmen, die Gründungssage, die Begründung der Familie als der Grundlage der Gemeinde. Nach diesem vorbereitenden Teil folgt die Regierung der einzelnen Könige, und zwar so, dafs Tullus Hostilius und Servius Tullius je zwei Stunden gewidmet, Ancus Martius und Tarquinius Priscus in Einer Stunde zusammengefafst und die drei anderen in je einer Stunde behandelt werden. Bei jedem der Könige wird das ihm Eigenartige, immer mit möglichster Benutzung bekannter Verhältnisse und mit Veranschaulichung der lateinischen Bezeichnung, herausgearbeitet, bei jedem seine Thätigkeit inbezug auf Stadt, Landschaft und Staat charakterisiert. Die Zeit für die Verdeutlichung der grundlegenden Begriffe jeder geschichtlichen Entwicklung wird gewonnen durch Beschränkung des Details, namentlich durch Ausscheidung von Namen. So werden bei der Geschichte des Romulus die Namen Rhea Silvia, Faustulus, Acca Larentia, Juppiter Feretrius und Stator, Caenina, Antemnae, Crustumerium, bei der des Tullus Hostilius sogar der des Mettius Fufetius ausgeschieden. Am Schlusse der Stunde wird in möglichst kurzer Fassung, in anschaulicher Stellung das Resultat der Arbeit an die Tafel geschrieben, in das Geschichtsbuch zu bleibendem Gedächtnis eingetragen, und, vor Beginn der nächsten Stunde abermals an der Tafel aufgezeichnet, falls es bis dahin nicht stehen bleiben kann, bildet es gleich wieder den Ausgangspunkt der Wiederholung und Weiterarbeit.

Das Gebotene wird auch für den Unterricht in der Obersekunda sich sehr fruchtbar erweisen, wie denn überhaupt in gar manchem Punkte es zweifelhaft erscheint, ob er nicht besser für den zweiten Kursus aufgespart werden sollte Zum Schlufs giebt Frick noch einen kurzen Abrifs der Behandlungsweise für die Zeit von 509—264, um nachzuweisen, wie hier durch energisches Überbordwerfen alles Entbehrlichen und die geschichtliche Anschauung nicht Bereichernden das für die Königsgeschichte aufgewendete Mehr an Zeit wieder eingeholt werden kann. Andrerseits erhebt er bei der Wichtigkeit der römischen Geschichte für die historische Bildung der Schüler überhaupt, wie schon früher, die Forderung, dafs derselben ein ganzes Jahr und zwar die Untertertia eingeräumt werde.

Jedenfalls aber hält er es für nötig, dafs diese selbe Königszeit noch einmal durch die Lektüre von Livius' erstem Buch in der Sekunda dem Schüler vorgeführt wird, eine Forderung, der Referent nur zustimmen kann, und die auch ganz in der Richtung dessen liegt, was Rosenthal wünschte.

Sorgfältig gearbeitet und gefördert durch die Bekanntschaft der Schüler mit Land und Leuten, durch die ihnen früher bereits bekannt gewordene Geschichte der Heimat — der Verfasser ist Direktor in Kassel — ist eine Lektion in Quinta, gleichfalls zur praktischen Anleitung der Probanden, über Bonifaz, den Apostel der Deutschen, von F. Heufsner.

C. Die neueste Geschichte in der Prima.

Dem Unterricht in der neuesten Geschichte hat einen, wie bereits gesagt, überaus dankenswerten Aufsatz gewidmet H. Schiller. Auch hier stammt das Gegebene aus der Praxis: Schiller erteilt diesen Unterricht 15 Jahre lang und ist in diesen stets mit der Aufgabe fertig geworden! Nach einem kurzen Rückblick auf A. H. Francke, der verständigerweise auch schon die Geschichte bis auf seine Zeit geführt wissen wollte, und der dieselbe als ein Lehrfach auffaſste, welches mit Rücksicht auf die Forderungen des praktischen Lebens gewählt und betrieben werden muſs, auf die wunderliche Auffassung des Geschichtsunterrichtes, welche länger als ein halbes Jahrhundert beim Jahre 1815 die Welt stillstehen hieſs, auf die Thatsache, daſs Preuſsen mit dem Weiterschreiten bis 1871 auch erst spät anderen Staaten, z. B. der Schulverwaltung des Groſsherzogtums Hessen, folgte, spricht er seine Ansicht dahin aus, daſs auch das Jahr 1871 nicht mehr als Endpunkt genommen werden kann, daſs frühestens das Jahr 1888 ein solcher sein könnte; „aber man braucht überhaupt kein Endjahr bestimmen, vielmehr muſs, ähnlich wie dies im vorigen Jahrhundert geschah, durch den Geschichtsunterricht die Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit hergestellt werden“.

Wenn es nun aber auch theoretisch anerkannt ist, daſs der Schüler mit der Zeit bis 1871 bekannt gemacht werden muſs, so hegt Schiller inbezug auf die praktische Gestaltung dieser Forderung doch Bedenken — sicher nicht mit Unrecht — ja er sagt ganz richtig, es läſst sich beweisen, daſs man, wenn man in Unterprima mit der Reformation schlieſst, und wenn in Oberprima auch der Geographie ihr Recht widerfahren soll, 1871 nicht erreichen kann. Für seine Unterrichtsvorschläge nimmt er die übliche Pensenverteilung als gegeben an, bezeichnet allerdings die Annahme, daſs der Unterricht in der griechischen Geschichte das eine, der in der römischen Geschichte das andere Jahr der Sekunda ausfüllen müsse, als eine sehr materialistische Auffassung des Unterrichtes, als eine Konsequenz jenes Fachunwesens, welches einer der gröſsten Schäden unserer höheren Schulen ist, und betont demgegenüber, daſs die Aufgabe des Unterrichtes gerade die möglichst innige Verbindung aller Lehrfächer ist. Jedenfalls verlangt er, daſs die römische Geschichte bis 476 geführt wird einschlieſslich der Wanderungen; die innere Entwicklung der germanischen Staaten eröffnet dann den Kursus in der Unterprima. In beiden Primen will Schiller der Geographie 4—5 Wochen widmen; eine besondere Wiederholung der alten Geschichte dagegen erachtet er nicht als erforderlich, da der Sprachunterricht hinlänglich dafür sorgt — der sprachhistorische Unterricht in den Primen soll in Einer Hand liegen! — und auch der Geschichtsunterricht, um richtige Reihenbildungen und Associationen herbeizuführen, überall auf die alte Geschichte zurückgreifen muſs. Die Fülle der Veranlassungen zu immanenten Wieder-

holungen ist geradezu unerschöpflich, auch von seiten des französischen, des deutschen Unterrichtes. Folglich ist Prima für Mittelalter und Neuzeit völlig frei, und zwar will Schiller im ersten Jahre bis 1648 kommen, da die religiöse Bewegung, welche das ganze Mittelalter durchzieht, mit der definitiven Gleichberechtigung des Protestantismus in Deutschland einen vorläufigen Abschlufs bildet; die französische und die englische Geschichte wird bis 1603, resp. 1610 geführt; gerade an Elisabeth und Heinrich IV läfst sich die religiöse Entwicklung der Länder nochmals typisch zusammenfassen.

So bleibt für Oberprima reichlich Zeit und ein einheitlicher Stoff: es treten nun politische Interessen in den Vordergrund, mit denen sich die religiösen freilich hemmend oder fördernd verbinden. Schiller teilt den Stoff in drei Perioden, in deren jeder es sich um Beseitigung der französischen Übermacht handelt, jede wieder von eigentümlichen Formen, Interessen und Fragen beherrscht. In der ersten erringt die absolute Monarchie Frankreich die erste Stelle in Europa, in der zweiten gelingt dasselbe der Revolution und der daraus sich entwickelnden Militärdiktatur, welche sogar die durch das erstarkte nationale Bewufstsein mit aller Entschiedenheit verworfene Idee einer Universalmonarchie zeitigt, in der dritten wird ein ähnlicher Erfolg dem demokratischen, sich mit der Kirche und dem Nationalitätsprinzip verbündenden Kaisertum zu teil. Für die deutsche Geschichte steht in allen drei Perioden das sich zu einer Grofsmacht emporringende Preufsen im Vordergrunde. Dafs es in der ersten Periode an den Bestrebungen zur Niederwerfung der französischen Macht teilzunehmen vermag, wird dem Schüler durch die Vorführung der inneren Entwicklung dieses Staates klar. In der zweiten Periode geht die Befreiung vom Napoleonischen Joche wesentlich von Preufsen aus, dessen Erniedrigung und Wiedererhebung eines der wichtigsten Interessen für den Unterricht in dieser Zeit ist. In der dritten Periode wird das demokratisch-klerikale Kaisertum von der festgefügten preufsischen Erbmonarchie gestürzt, während durch denselben Faktor die deutsche Reichseinheit hergestellt wird. In zweite Linie tritt das Verhältnis Preufsens zu Österreich, Westeuropas zu Rufsland, noch eine Stufe tiefer England, dann nach einander Polen, die Türkei, Griechenland, Dänemark und Italien.

Die Stoffauswahl bis 1815 kann im allgemeinen als feststehend gelten, doch wünscht Schiller eine möglichst starke Beschränkung der Kriegsgeschichte zu Gunsten einer stärkeren Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Elemente — dies ist der Punkt, wo er sich mit Mittenzwey und Sidney Whitman begegnet.

Bezüglich der Stoffauswahl für die neueste Geschichte von 1815 bis 1871 stehen sich Herbst und O. Jäger — dessen Hilfsbuch für diese Zeit in zweiter Auflage erschienen ist (s. u.) — in ihren Ansichten gegenüber. Der erste will dieselbe nur in sehr beschränkter Ausdehnung und lediglich vom nationalen Standpunkte aus behandelt wissen, der zweite

eingehend und zwar vom universalgeschichtlichen Standpunkt aus. Beide Standpunkte haben ihre Berechtigung; Schiller glaubt aber, dafs sie sich sehr wohl vereinigen lassen. Die Geschichte von 1815 an kann politisch und kulturell für unsere Schüler nicht blofs auf Deutschland beschränkt werden, vielmehr müssen die allgemeinen europäischen Verhältnisse zum Verständnis gebracht werden, welche einen erkennbaren Einflufs auf die Entwicklung unseres Vaterlandes geübt haben, andererseits soll „Deutschland gewissermafsen den Mittelpunkt eines Spiegelzimmers bilden, dessen Wände die europäischen Hauptstaaten vorstellen. Alle von diesen Seiten geworfenen Strahlen sollen dem Schüler sich immer wieder in seinem Vaterlande vereinigen, dessen Bild sie sämtlich zurückwerfen sollten.“ Wie viele dieser Strahlen aber sein sollen, mufs abhängig gemacht werden von der Zeit, welche für diesen Teil zur Verfügung steht.

Für die Stoffauswahl aber mufs die Beziehung zur Gegenwart mafsgebend sein, und im zweiten Teil unternimmt nun Schiller den Versuch, zu bestimmen, welcher Stoff erforderlich ist, wenn ein Abiturient es dahin bringen soll, eine elementare historische Kenntnis der ihn umgebenden Verhältnisse zu besitzen. Am meisten besprochen wird gegenwärtig zweifellos die Frage, ob wir Krieg oder Frieden haben werden, und welches in ersterem Falle die Stellung der einzelnen Staaten zu uns sein wird. Hier ist, um ein begründetes Urteil zu gewinnen, eine historische Betrachtung der Versuche von seiten Frankreichs und Rufslands angezeigt, die vorherrschende Macht Europas zu werden. In diesem Zusammenhange erscheint dann der Krieg 1870/1871 in ausführlicher Darstellung, Rufslands Streben nach innerer Assimilierung und äufserer Ausdehnung, der Panslavismus. Es wird dem Schüler dann klar werden, weshalb die drei Staaten der Mitte einerseits, Frankreich und Rufsland andererseits aufeinander angewiesen sind, und von welcher Seite die Offensive ausgeht. Auch Englands Haltung wird verständlich werden.

Eine zweite Gruppe bilden dann die Ereignisse, welche aus dem Trachten nach nationaler Selbständigkeit hervorgegangen sind, eine dritte die Bestrebungen, welche sich auf Herstellung von Repräsentativverfassungen gegenüber der absoluten Monarchie richten, eine vierte das Ringen nach nationaler Einheit, und hier erscheinen in unmittelbarer Parallele Deutschland und Italien.

Aber diese Darstellung der neuesten Zeit wäre unvollständig. Auch die Kulturfragen im eigentlichen Sinne können nicht fehlen. So einmal der Einflufs der Religion auch auf die staatlichen Dinge, die verschiedenen Kirchen, das Ringen der griechisch-katholischen und der römisch-katholischen Kirche, dann die Missionen der verschiedenen Kirchen, die Ausbreitung des Muhamedanismus in Afrika. Zweitens der Handel (Flotte, Auswanderung, Kolonieen, Welthandel, Post, Telegraphie, Suez- und Panamakanal u. s. w.); drittens die Industrie (Nachweise grade aus den letzten 15 Jahren, wie die deutsche Industrie sich zur Geltung gebracht hat; kunstgewerblicher Unterricht, Entdeckungen, Erfindungen, Sammlungen,

Ausstellungen). Viertens bedarf dann die soziale Frage aufmerksamer Betrachtung: Der Kampf gegen die Sklaverei (Afrika, Brasilien, die Union 1861 bis 1865), die Aufhebung der Leibeigenschaft — andererseits die Schattenseiten bei den freien Arbeitern. Und hier ist dann die Stelle, wo von Arbeit, Kapital, Lohn, Angebot und Nachfrage, Grundrente, Grofsfabrikation und Kleinhandwerk, wo von der Februarrevolution gesprochen wird. Und endlich — die Sicherung des Vaterlandes ist nur möglich durch starke militärische Anstrengungen: Heerwesen im dreifsigjährigen, siebenjährigen Kriege, im Zeitalter Napoleons I, Gewehr- und Geschützsysteme, Sperrforts, Panzerplatten, Sprengmittel, Panzerschiffe, Torpedos u. s. w. „Noch wichtiger aber ist der Hinweis, dafs auch künftig die hohe moralische Kraft der Armee und die Intelligenz des Einzelnen die beste Bürgschaft für den Sieg bilden werden, und der Geschichtsunterricht mag ausklingen mit einem energischen Hinweise auf die Pflichten des einzelnen und aller."

Zum Schlufs betont Schiller noch, dafs diese einzelnen Gruppen fortwährend in Beziehung treten, zu Verbindungen herüber und hinüber, zu neuen Gruppierungen, Betrachtungen einladen, dafs die Mitarbeit der Schüler aufs äufserste in Anpruch genommen werden mufs, und dafs dieser Unterricht, dem er 14—18 Stunden widmet, ihm als die eigentliche Reifeprüfung für den geschichtlichen Unterricht erscheint.

D. Gliederung des Lehrstoffes für Bürger- und Mittelschulen.

Einen Lehrplan für den Unterricht in der Geschichte für sechs- bis achtklassige Bürger- und Mittelschulen veröffentlicht der Direktor der Bürgerschulen in Gera, Fr. Bartels. Der Geschichtsunterricht — Heimatskunde ist die Aufgabe des dritten Schuljahres — beginnt im vierten Jahre und zwar in enger Verbindung mit den deutschen Stunden, für welche die einschlägigen Lesestücke hier jedesmal notiert werden, und mit der Geographie, deren Pensum gleichfalls genau angegeben wird; indessen steht dies keineswegs immer in einem inneren Zusammenhange mit dem geschichtlichen Lehrstoff. Der erste Kursus zerfällt in 9 Abschnitte meist sagenhaften Charakters: Thüringer Sagen; die „alten Deutschen"; Hermann (sic); die Nibelungensage; Bonifatius; Karl der Grofse; Heinrich I.; Rudolf von Habsburg; Wilhelm Tell. Der zweite Kursus — also das fünfte Schuljahr — zerfällt in 15 Abschnitte, beginnt mit den „alten Deutschen", führt wieder bis zu Tell und stellt sich als eine Erweiterung des ersten dar mit Betonung des Geschichtlichen. Das sechste Schuljahr beschäftigt sich in fünf Abschnitten mit den wichtigsten Erfindungen und Entdeckungen, der Reformationszeit und dem dreifsigjährigen Kriege, das siebente mit Preufsen seit der Zeit des Grofsen Kurfürsten, vornehmlich unter Friedrich dem Grofsen und in der Zeit der Befreiungskriege. Kleine Tabellen enthalten am Schlusse die wichtigsten Merkstoffe des

sechsten und siebenten Jahres. Die Verweisung auf das Lesebuch fällt vom siebenten Schuljahre an weg, dafür wird auf die entsprechenden Abschnitte in Richters Quellenbuch verwiesen, das indessen, nach einer Anmerkung zu urteilen, nicht in der Hand des Schülers zu denken ist. Das achte Schuljahr bildet den Abschlufs in 12 Abschnitten und in je zwei Kolumnen, von denen die eine die politische, die andere die Kulturgeschichte enthält, von den Cimbern und Teutonen an bis 1871, jedesmal mit kleinen Tabellen für die Merkstoffe, Aufgaben für mündliche und schriftliche Bearbeitung.

II. Lehrmittel.

1. Lehr- und Hilfsbücher für die einzelnen Kurse der Gymnasien.

A. Vorbereitungsstufe.

Für den vorbereitenden Kursus liegt in neunter, unveränderter Auflage — auch das sechs Seiten lange, genaue Namenverzeichnis ist sorgfältig erhalten geblieben — das Büchlein von Schöne vor, das bereits in *Jb.* II 1887 (B 416) genannt wurde. Viel ausführlicher ist *Die Vorschule der Geschichte* von R. Schillmann, dem Verfasser eines sehr viel benutzten, nach dem Lehrplane der Berliner Gemeindeschulen gearbeiteten und bereits in zwanzigster verbesserter Auflage vorliegenden *Leitfadens für den Unterricht in der deutschen Geschichte*. Auch diese *Vorschule* scheint viele Freunde gefunden zu haben, denn sie liegt — zum erstenmal erschien sie 1881 — bereits in sechster Auflage vor. Sie enthielt im Grunde das, was der Verfasser vor einer Reihe von Jahren den Quintanern eines Gymnasiums erzählte, und was diese gern hörten. Seit der dritten Auflage traten auch Biographieen aus der deutschen Geschichte hinzu; seitdem hat das Buch keine erheblichen Veränderungen erfahren. Es ist in seiner jetzigen Gestalt für Sexta und Quinta bestimmt, enthält auf etwa 100 Seiten — also doppelt so viel als bei Schöne — griechische und deutsche Sagen, auf weiteren 180 Seiten Erzählungen in vorwiegend biographischer Form aus der griechischen, römischen und deutschen Geschichte, und zwar so, dafs fast immer in recht geschickter Weise eine Verbindung zwischen den einzelnen Teilen hergestellt wird. Die griechischen Sagen beschränken sich — von einer systematischen Aufführung der Götter ist verständigerweise abgesehen — auf Herakles, Theseus, den Argonautenzug, den trojanischen Sagenkreis und die Odyssee, die deutschen machen den Schüler in ein paar kurzen Abschnitten mit den Schicksalen der germanischen Gottheiten bekannt — hier ist dies notwendig, weil sie in unseren Epen nicht mehr erscheinen — und enthalten im übrigen das, was Nibelungenlied und Gudrun uns überliefern.

Die Auswahl aus der Geschichte der drei Nationen ist zu billigen, in der griechischen namentlich die stärkere Heranziehung Alexanders des Grofsen, dem 12 Seiten gewidmet sind. Die römische Geschichte ist verhältnismäfsig am kürzesten; von Coriolan geht Schillmann sofort zur Zerstörung Roms durch die Gallier über, von diesem Ereignis zu Pyrrhus, von diesem zu Hannibal. Dafs der erste — sagenhafte — Teil der römischen Geschichte etwa die Hälfte des Abschnittes ausmacht, wird Zustimmung finden; zu wünschen bleibt aber, dafs Sextus Tarquinius in Gabii, Cincinnatus, Manlius Torquatus aufgenommen werden, dafs Camillus angemessen betont wird, der bei der Zerstörung Roms nur einmal so eben genannt wird, und dafs damit auch der gerade für diese Stufe recht geeignete zehnjährige Krieg gegen Veji zur Darstellung kommt. In der deutschen Geschichte folgt auf Barbarossa gleich Rudolf von Habsburg — Maximilian wäre wohl dankbarer gewesen — dann Luther, der dreifsigjährige Krieg und nun die Hauptgestalten aus der brandenburgisch-preufsischen Geschichte bis zum Regierungsantritte Wilhelms II. Alles dieses ist recht geschickt erzählt und wird sicher von den Schülern dieser Stufe gern gelesen werden, und als Lesebuch — vorzüglich den ersten Teil — möchte Ref. das Werkchen überhaupt bezeichnen gegenüber einer Reihe von anderen Hilfsmitteln für diese Stufe, die lediglich in höherem oder geringerem Grade die Fixierung des Merkstoffes im Auge haben.

Für eine neue Auflage würde sich eine stärkere Gliederung innerhalb der einzelnen Abschnitte empfehlen; oft findet sich auf zwei Seiten nicht ein einziger Absatz. Die griechischen Namen sind zum Teil zu verbessern, so Phryxos, Aëtes, Lastrygonen, Aäa. Wenn Schillmann Herkules schreibt, so ist unbegreiflich, weshalb man an anderer Stelle Kirke, Seirenen, Skylla liest, deren lateinische Formen sich ja längst Bürgerrecht bei uns erworben haben. Sachlich ist u. a. zu bemerken, dafs Paris und Helena sich nicht auf Cypern kennen lernen — wie sollte Helena hierhin kommen, und für einen Heereszug von Troja nach Europa (S. 16) ist Cypern doch auch keine geeignete Station — sondern natürlich auf Cythera, dafs Orestes nicht nach Argos (S. 40), sondern nach Phocis gerettet wird. Endlich erscheint es unzulässig, dafs Iphigeniens Schicksale in Tauris halb nach Euripides und halb nach Goethe erzählt werden.

In fünfter Auflage liegen die *Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte* von J. C. Andrä vor, welche seit ihrem ersten Erscheinen 1877 wesentlich unverändert geblieben sind, sowohl Lehr- wie Lesebuch sein und zugleich der Vorbereitungs- und der Mittelstufe höherer Lehranstalten dienen wollen. Diese Vielseitigkeit ist dem Büchlein aber nicht zum Segen gewesen, es pafst eben für keinen Zweck ganz. Zum Lesebuch fehlt ihm in vielen Abschnitten gerade das Detail, welches die Schüler interessiert — manches ist ja ausführlich und geeignet, so Cyrus (10—12). Für Sexta und Quinta ist vieles zu abstrakt, so Solon, bei dem die Person hinter den Gesetzen völlig verschwindet; auch mit dem Abschnitt über Perikles wird man hier nicht viel beginnen können. Für

Quarta wiegt wieder das biographische Moment zu stark vor, und vieles reicht nicht aus, so z. B. gleich 1. *Griechenland und die Griechen* — eine gleiche Einleitung bei den Römern ist vergessen; die beiden Karten von Griechenland und Italien dagegen sind brauchbar. Störend ist für Quarta auch die Ungleichheit der beiden Teile: Die griechische Geschichte umfafst 100, die römische nur 50 Seiten. Am nützlichsten ist das Buch für solche Schulen, welche die alte Geschichte nur einmal behandeln, z. B. für höhere Mädchenschulen. Im übrigen liest auch dieses Büchlein sich nicht übel, und nur selten begegnet man solchen Fehlern, wie S. 44 den Kampfspielen bei der Stadt Olympia oder S. 112 der Nachricht, dafs König Tarquinius Priscus den Marktplatz, auf welchem die Volksversammlungen gehalten wurden, mit Hallen und Säulengängen schmückte.

Gleichfalls in fünfter Auflage sind die *Grundzüge der Mythologie der Griechen und Römer* von H. Simon erschienen, welche auf 32 Seiten nicht blofs diese, sondern auch noch einen Abrifs der griechischen und römischen Sagen geben. Ref. kann, wie schon früher gesagt, dieser systematischen Behandlung der Mythologie nicht beistimmen. Was sollen die Schüler z. B. mit Namen wie Aëllo, Okypete, Keläno, Podarge u. a. m.? Die Namen der Erinyen wird man auch dem Primaner gern erlassen, sowie dafs Hypnos mit Mohnköpfen und einer Erdratte oder Eidechse abgebildet wurde, und zufrieden sein, wenn demselben mit Lessings schöner Abhandlung Thanatos und Hypnos bekannt werden, alles dieses aber samt den Keren, Thaumas, Glaukos, Phorkys u. s. w. gern dem armen Sextaner oder Quintaner schenken. Der Umfang des Büchleins zeigt schon, dafs es lediglich den Merkstoff überliefern will.

In zwei Bändchen liefert der *Leitfaden für den biographischen Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten Preufsens* von C. Frick und W. Selhausen einmal das Pensum der Sexta, das andere Mal das Pensum der Quinta. Beide Büchlein liegen auch schon in zweiter Auflage vor. Das erste ist von Selhausen gearbeitet, das zweite von P. Robitzsch — mit welchem Rechte C. Frick in dem Haupttitel erscheint, bleibt dunkel. Nicht sehr vertrauenerweckend für die Art des Unterrichtsbetriebes mancherorten ist die Motivierung der Herausgabe des Leitfadens: ein solcher sei „für diesen Unterricht, wenn er irgendwie gedeihlich sein soll, notwendiger als für die mittleren und oberen Klassen, wo die Fassungskraft des Schülers gröfser und derselbe im stande ist, durch Nachschreiben sich die Hauptsachen aus dem Vortrage des Lehrers zu merken“. Das Sextanerpensum soll im wesentlichen Sagengeschichten bringen. Es enthält demnach zehn Biographieen aus dem griechischen mythisch-heroischen Zeitalter, acht römische von Äneas bis Pyrrhus und aus der deutschen Sage Siegfried und Gudrun, und zwar ist hier der biographische Charakter streng durchgeführt. So bei der Ilias und dem Nibelungenliede; so auch bei der Ödipussage, wo der Tod des Helden den Abschlufs bildet. Die ferneren so wichtigen Geschicke der Kadmeonen kommen

weder in diesem noch dem nächsten Hefte zur Sprache. Auch die Biographieen von Kodrus und Cyrus werden hier gegeben; wenigstens der erstere hätte sehr gut in dem zweiten Pensum bei Solon seine Stelle gefunden. Dagegen könnten die deutschen Sagen erweitert werden; 10 Seiten zu 65 ist ein Mifsverhältnis. Die Darstellung ist in erzählender Form gehalten, und zwar strebt dieselbe nicht ohne Erfolg dem Ton des Märchens und der Bibel nach; sie ist einfach, klar und ansprechend. Die einzelnen Biographieen sind übersichtlich gegliedert, der Inhalt der Unterabteilungen durch fettgedruckte Worte gekennzeichnet. Dafs die Eigennamen hier in der geläufigen lateinischen Form erscheinen, ist zweckmäfsig; aber in der griechischen Sagengeschichte anstatt der griechischen Götternamen beständig die lateinischen zu setzen ist an sich verkehrt, zudem sind sie dem Sextaner nicht bekannter als die griechischen. Die Schlange, welche den Schwanz des Cerberus bildete, wird im übrigen wohl ebensowenig gestochen haben (S. 14) wie die heutigen Exemplare dieser Gattung.

Das Pensum der Quinta enthält 13 Biographieen aus dem Altertum, 10 aus der griechischen Geschichte von Lykurg bis Alexander, dann Hannibal, Cäsar und Hermann den Befreier. Das Mittelalter zeigt sechs Biographieen, Karl den Grofsen, Heinrich I und Otto den Grofsen, Barbarossa, Rudolf und Columbus. Die Neuzeit beginnt Robitzsch mit Martin Luther, um sofort zum Grofsen Kurfürsten überzugehen, dem dann die preufsischen Könige sämtlich (mit Ausnahme Friedrich Wilhelms II) bis auf unseren jetzigen Kaiser folgen. Die Biographieen aus der neuen Geschichte umfassen beinahe zwei Drittel des etwa 150 Seiten starken Buches, darunter die unserer drei Hohenzollernkaiser 40 Seiten. Einzelne Züge aus dem Leben der Herrscher, Beweise ihrer Schlichtheit, Güte und Leutseligkeit rücken die Herrscher den Schülern auch menschlich näher. Dafs in dieser zweiten Auflage Bonifaz weggelassen ist, ist zu bedauern; dafür hätte manches andere, z. B. Solons Verfassung, weggelassen werden können, die nicht nach Quinta gehört. Auch hier ist die Form streng biographisch; die Einteilung der kleineren Lebensbeschreibungen ist nur durch Absetzen markiert; die Erzählung ist fliefsend und gefällig, jedoch nicht frei von Übertreibung, die dann zu solchen Sätzen führt, wie „Klitus . . . trennte dem Perser mit einem fürchterlichen Hiebe Arm und Schwert zugleich vom Leibe“ oder zu solchen Phantasiebildern, wie der Ungarnschlacht S. 49. Dafs Heinrich der Vogelsteller nur ein Produkt der Sage ist, darf auch dem Quintaner nicht verschwiegen werden; dafs man zänkische Frauen Xanthippen nennt, könnte dagegen wegbleiben.

G. Krause urteilt, dafs ein kurzgefafster, systematischer, den Zielen höherer Lehranstalten entsprechender Leitfaden, wie ihn für die späteren Klassen Jäger, Herbst u. a. bieten, für diese Stufe noch nicht vorhanden ist, und hat diesem Mangel daher durch einen *Grundrifs* abzuhelfen versucht. Für Sexta wählt er Sagen und Geschichten aus dem Altertum, besonders die Sagen der Hellenen, dazu Krösus und Cyrus, sowie Alexander

den Grofsen, für Quinta Erzählungen aus der deutschen Heldensage — d. h. auch nur Siegfried, Kriemhild und Gudrun — dem Mittelalter und der neueren Zeit, mit fast durchgängiger Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte — die Ausnahme bildet Columbus' Leben. Bis auf drei Stücke, den trojanischen Krieg, den ersten Kreuzzug und den deutschen Orden in Preufsen haben alle die biographische Form der Erzählung. Dafs auf die denselben Stoff behandelnden Gedichte unserer Litteratur hingewiesen wird, dafs wiederholt auch Verse in die Erzählung verwebt werden, ist eine ganz nützliche Neuerung. Im übrigen ist dies Büchlein von 67 Seiten nicht besser wie so manches andere, und Ref. kann hierfür auf die eingehende und lesenswerte Besprechung desselben durch C. Haupt verweisen, der in *ZG.* S. 479—485 bei diesem Anlafs noch einmal in durchaus zutreffender Ausführung feststellt, welches denn eigentlich die Aufgabe dieses vorbereitenden Kursus, und wie wenig zweckentsprechend die Auswahl in diesem Büchlein ist, welche Charaktere geeigneter sind, auf die Knaben Eindruck zu machen, und wie ferner auch in der Ausführung vieles Falsche gegeben wird, was nachher nur mit Mühe getilgt werden kann. Ref. möchte hierbei noch auf die Darstellung Friedrichs des Grofsen hinweisen, wo eine Reihe von Fehlern sich findet, die bei einer Benutzung der Arbeiten Kosers leicht hätte vermieden werden können. Auch Haupt ist der Ansicht, dafs mit einer entsprechenden, leicht zu bewirkenden Änderung des Lesebuches für die beiden Klassen dem Bedürfnis genüge geschieht, und dafs diese Art von Litteratur am besten nicht vermehrt wird.

Dieser preufsischen vorbereitenden Stufe anzureihen ist wohl der erste Kursus der *Sächsischen Geschichte in Biographieen*, welche von Oberlehrern des K. Realgymnasiums zu Annaberg herausgegeben worden ist. Er ist vom Schulrat M. Spiefs und dem Rektor der Anstalt Berlet bearbeitet und liegt in fünfter verbesserter Auflage vor. Nachdem auf 6 Seiten die Vorgeschichte der Mark Meifsen bis 1423 gegeben ist, folgt die Reihe der Lebensbeschreibungen, unter denen besonders Friedrich II der Sanftmütige, Friedrich III der Weise, Moritz, August, Johann Georg I, August der Starke und dann König Friedrich August I (der Gerechte), sowie die übrigen Herrscher dieses Jahrhunderts hervorgehoben werden. Nur weniges wird ausgeführt, so der Prinzenraub — der urkundliche Name des rettenden Köhlers ist nach diesem Büchlein Turubel — alles andere ist in kürzester Fassung gegeben. Es ist lediglich sächsische Landesgeschichte, die hier geboten wird, die auswärtige Politik, die Kriegsgeschichte tritt völlig zurück. Dafür aber wird das Walten der Herrscher im Innern aufs eingehendste besprochen, ihre Sorge für Verwaltung, Justiz, Unterricht, Ackerbau, Industrie und den Bergbau im Erzgebirge, uud zwar wird dieser ganz besonders genau behandelt. Die Persönlichkeit der Fürsten tritt völlig zurück hinter der Fülle von Einzelheiten aller Art. So erfahren die Schüler nicht blofs, wann und wo die Kartoffeln zuerst angebaut worden sind, welche Industriezweige, wann und

wo sie eingeführt worden sind, sondern auch, welche Schulen errichtet, wann sie errichtet, erbaut, verlegt worden sind, ja welche Zuchthäuser und wann sie angelegt worden sind. Dazu eine erstaunliche Fülle von Namen und Zahlen — auf den ersten drei Seiten stehen allein schon 20, noch genauere Angaben in den Anmerkungen und zum Schlufs ein zwölf Seiten langes Sach- und Namenregister. Man kann sich in der That keinen stärkeren Gegensatz denken als dieses Büchlein und den von dem preufsischen Minister angeordneten Vorbereitungskursus.

Verständig ist, dafs der Bergbau besonders hervorgehoben wird, und dafs die auf Annabergs Geschichte bezüglichen Einzelheiten in einem Anhange zusammengestellt werden, so dafs auf diesem engeren Raume das dem Schüler Bekannte benutzt und erläutert wird.

Aber auch in dieser Hinsicht bietet ein anderes Büchlein aus Sachsen, die *Heimatkunde von Bautzen und Umgegend* von O. Pfütze, Besseres. Dieselbe zerfällt in fünf Abschnitte, von denen vier dem Geographischen gewidmet sind, einer, aber ein recht bedeutender, dem Geschichtlichen (S. 8—44), und mit dem haben wir es hier zu thun. Auf kurze Angaben über Bautzens Lage, Namen und Besitz folgt eine Besprechung der denkwürdigen Gebäude, Ruinen und Denkmäler, und mit dieser wird die Geschichte Bautzens selbst, des Sechsstädtebundes und der Oberlausitz überhaupt verknüpft. Im Anschlufs an die benachbarten Denkmäler werden auch die Schlachten von Hochkirch und Bautzen erzählt. Die anschauliche Schilderung des umgebenden Berg- und Tieflandes im dritten Abschnitt giebt dann weitere Gelegenheit zu historischer Belehrung. Alles ist ohne Überschwänglichkeit und legt doch Zeugnis ab von liebevoller Betrachtung der Heimat und ist wohl geeignet, die Schüler mit ihrer Vaterstadt und deren Erinnerungen und Denkmälern, mit der Landschaft, in der diese liegt, näher bekannt zu machen. Es ist eine bekannte Erscheinung, dafs viele Schüler, vorzüglich wenn ihre Vaterstadt oder die Stadt, in welcher sie jahrelang das Gymnasium besuchen, sehr grofs ist, diese, ihre Schicksale, ihre merkwürdigsten Bauten, ihre Umgegend sehr wenig kennen. So zeigt sich in Berlin diese Unwissenheit sehr häufig und sehr hochgradig. Diesem Übelstande werden solche kurzen, anschaulich geschriebenen, Geographisches und Geschichtliches miteinander verbindenden Bücher am besten abhelfen, und mit ihnen nach bestimmten Gesichtspunkten und nach verschiedenen Richtungen unter Leitung oder auf Anregung des betreffenden Lehrers unternommene Ausflüge.

B. Unterer Kursus.

a) Alte Geschichte.

Hier ist zunächst die zehnte Auflage der *Alten Geschichte* von D. Müller-Fr. Junge zu nennen. Das Büchlein hat offenbar viele Freunde gewonnen. Es ist sowohl für höhere Töchterschulen wie für den unteren

Kursus der Gymnasien berechnet. Aus ersterem Zwecke ergiebt sich, dafs hier manches Aufnahme gefunden hat, was sonst hätte wegfallen können, so die griechischen Heldensagen und die Ausführung von anderem, dessen kurze Andeutung genügt hätte (z. B. S. 70, 79, 82, 87, 100). Andrerseits erhält das Buch durch solche Abwechslung und einiges Detail auch wieder gröfseren Reiz, wie es sich denn überhaupt sehr gut liest. Manches erscheint freilich gesucht, wie z. B. bauete, denn nach dem Komparativ, Koloniegriechen u. a. m. Im ganzen kann man hinsichtlich der Stoffauswahl dem Verfasser zustimmen; im einzelnen werden die Ansichten ja immer auseinandergehen. So würde Ref. beim Zuge der Perser nach Marathon Hippias nennen, bei Brutus die Hinrichtung seiner beiden Söhne nicht übergehen Das Wichtigste kommt jedenfalls vollständig rein und klar zum Ausdruck. Ungenauigkeiten sind höchst selten. Den drei Hauptabschnitten, der orientalischen, der griechischen und der römischen Geschichte — so sind diese sachgemäfs geordnet — geht jedesmal eine gute, wenn auch nur kurze Überschau und Charakteristik der Gebiete vorauf, auf denen die Ereignisse sich abgespielt haben. Den Beschlufs macht eine Zeittafel, in der die Zahlen, nach den in ihrer Überschrift noch einmal wiederholten Perioden geordnet, angegeben, die notwendigen durch den Druck ausgezeichnet werden. Druck und Ausstattung sind angemessen.

Sonst ist für Quarta nur noch das *Hülfsbuch* von F. Zschech zu erwähnen, das bereits im vorigen Jahre, und zwar in zweiter Auflage erschien. Diese unterscheidet sich nach dem Vorworte des Verfassers von der ersten durch eine breitere, mehr zusammmenhängende Darstellung. Ref. kann nur sein Erstaunen ausdrücken, dafs bei den argen Mängeln der Darstellung diesem Buche eine zweite Auflage beschieden gewesen ist. Zum Beweise werden einige Sätze genügen. Schon Symplejaden (S. 5) ist bedenklich, wie denn die Namen überhaupt oft fehlerhaft sind. „Durch die Listen seiner Tochter Medea unterstützt, spannt Jason die feuerschnaubenden Stiere an den Pflug“ (ebend.). „Alle Fürsten Griechenlands hatten sich einst als Bewerber um Helena ihrem Vater Tyndareus verpflichtet, jede Unbill an dem gewählten Gemahle zu rächen“ (S. 7). „Agamemnon, durch eine im Lager der Griechen ausbrechende Pest gezwungen, sendet die Priesterin des Apollo Chryseis ihrem Vater zurück“ (ebend.). Dafs Sarpedon und Glaukos auf derselben Seite als Troer erscheinen, ist am Ende weniger erstaunlich. Was aber soll der Quartaner sich denken, wenn mitten in der Erzählung von Trojas Fall so weiter erzählt wird: „Nach der Erzählung des Äneas im zweiten Buche von Virgils Äneis baut Epeus das hölzerne Pferd“? Recht gemütlich klingt: „Äneas wandert mit seinem Vater Anchises . . . aus und sucht in Italien eine neue Heimat“. Auf derselben Seite wird Orest, nachdem er seine Schwester heimgeholt, in Athen vor dem Areopag gerichtet und freigesprochen und Odysseus von dem Seher Tiresias in die Unterwelt geführt; weiter unten wird „Alcibiades auf Lysanders

Befehl durch den Satrapen Pharnabazus überfallen und ermordet“ und „Theramenes durch den Giftbecher getötet“. Dies wird wohl zum Beweise genügen.

b) Brandenburgisch-preufsische Geschichte.

Für Obertertia ist der *Leitfaden* von W. Pütz in einer neuen Auflage erschienen. Dieselbe ist von H. Cremans herausgegeben, der schon die zehnte besorgt hatte. Sie unterscheidet sich nicht von der zwölften. Auffällig ist nur, dafs der Text wie früher bis 1871 reicht, während in der Zeittafel noch die Thronwechsel des Jahres 1888 aufgenommen sind; die Verfügung des Ministers, dafs der Unterricht in der vaterländischen Geschichte sich bis 1871 zu erstrecken hat, bezeichnet doch offenbar nur das Minimum. Die „vielseitig gewünschte“ Erweiterung des auf die Askanier bezüglichen Teiles ist entschieden keine Verbesserung. Was sollen dem Schüler die Namen der einzelnen Mitglieder der verschiedenen Linien, die Kriegsereignisse, die Reihe der einzelnen Erwerbungen? Welches aber die Bedeutung dieser askanischen Herren für die Germanisierung und Christianisierung, überhaupt für die Kultur der Lande gewesen ist, danach sucht man vergebens. Wenn die Schüler Albrecht den Bären, Otto I, Otto IV und Waldemar kennen, so genügt das völlig. Dafür wären an anderen Stellen Zusätze sehr wünschenswert. S. 25 wird der Schüler glauben, dafs der Grofse Kurfürst Magdeburg schon 1648 erhalten hat. Es hätten die Sagen von Froben und dem Prinzen von Hessen-Homburg, sowie die Gründung der brandenburgischen Kriegsflotte Erwähnung finden, unter Friedrich III (I) Eberhard von Danckelmann und Kolb von Wartenberg genannt werden sollen. Das Unternehmen Schills und des Herzogs von Braunschweig würde verständlicher werden, wenn die Kriegsereignisse in Süddeutschland, die Erhebung Tirols angegeben wären, wie denn überhaupt auch auf dieser Stufe die auswärtigen Ereignisse etwas mehr berücksichtigt werden sollten. Die Schüler müssen doch von Karls XII Einmarsch in Kursachsen hören; auch bei der polnischen Frage ist Preufsen in hohem Grade interessiert. Überhaupt eignet sich August der Starke sehr zu einer lehrreichen Zusammenstellung mit Friedrich Wilhelm I, und das Verhältnis von Kursachsen zu Brandenburg in den verschiedenen Jahrhunderten ist von der höchsten Bedeutung. Bei den Bewegungen der Jahre 1848 und 1849 hätten Preufsens Unionsbestrebungen, der Gegensatz zwischen Österreich und Preufsen hervorgehoben, beim Kriege von 1866 von Italien etwas mehr gesagt werden sollen, als dafs Viktor Emanuel den Krieg an Österreich erklärte. Im übrigen aber ist der Leitfaden brauchbar und auch die beigefügte Karte, welche in drei Farben den Besitz von 1415, die Erwerbungen der Kurfürsten und die der Könige zeigt, zweckentsprechend.

c) Alte, mittlere und neue Geschichte.

Die achte Auflage des *Leitfadens* von A. Schmelzer braucht nur erwähnt zu werden, da sie ein unveränderter Abdruck der siebenten und bereits *Jb.* II B421 besprochenen ist.

C. Oberer Kursus.

a) Altertum.

In vierter, verbesserter Auflage ist der erste, etwa 360 Seiten umfassende Band des *Handbuches* von H. K. Stein erschienen, welcher das Altertum umfafst. Bei dem ersten Erscheinen war gerade dieser Band sehr abfällig in einer eingehenden Besprechung von F. Junge in der *ZG.* beurteilt worden; jetzt kommt in derselben Zeitschrift (S. 624--627) G. Stöckert zu einem entgegengesetzten Urteil und empfiehlt „diese Geschichte als ein treffliches Hülfsbuch sowohl für Lehrer wie für Schüler der oberen Gymnasialklassen“. Er weist nach, dafs der Verfasser eifrig bemüht gewesen ist, die in jener Anzeige sowie in anderen Besprechungen hervorgehobenen Irrtümer und Unvollkommenheiten zu verbessern. Doch ist kein Zweifel, dafs in dieser Hinsicht noch so manches geschehen kann. So ist es z. B., was Berichterstatter an den ersten 100 Seiten nachzuweisen gedenkt, unpraktisch, vor dem Text die Reihe der Paragraphen hinter einander ohne irgend eine Unterscheidung abzudrucken, anstatt hier gleich die Hauptteile des Buches anzugeben und die Paragraphen unter die einzelnen Perioden und deren Abschnitte in schwächerem Drucke einzureihen. Die Einteilung im Texte ist aber auch mangelhaft. Seite 51 liest man: „Erste Periode. Die mythische und mythisch-historische Zeit bis 500. Die mythische oder heroische Zeit, bis zum 9. Jahrhundert.“ Nach einer zweiten Abteilung aber wird man sich vergebens umsehen, ja es ist sehr fraglich, wo man sich das Ende der ersten denken soll. Denn S. 61, wo von den Bauten in Mycenä gesprochen worden ist, schliefst sich ein „Einigungsmittel der Hellenen“ überschriebener Abschnitt (Sprache, Religion, Orakel, Amphiktyonieen, Nationalspiele) an, dann folgt „Die griechischen Verfassungen im allgemeinen“, dann „Sparta“, dann „Athen“. Wie stehen diese zu einander? — Auf der anderen Seite ist für Gliederung innerhalb der Paragraphen Sorge getragen, auch kleiner Druck angewandt, wo es sich um Ausführungen handelt.

Dann zeigt sich im einzelnen immer noch eine ganze Reihe von Ungenauigkeiten und Irrtümern, von Schiefheiten im Ausdrucke. Was heifst das z. B.: „Gewerbe mancher Art standen bei dem betriebsamen Handelsvolke in heller Blüte?“ S. 46 erscheint die Akropolis mit dem „Propyläenthor“; die Spartiaten sind der „dorische Adel“; S. 78 ist seltsam zusammengestellt: „Kinder von Spartanern und Helotensklavinnen (!) erhielten oft eine spartanische Erziehung und den Namen

Mothaken"; S. 85 hat der Archon die Erbschaftsprozesse zu führen; S. 87 ist die Anmerkung zur σεισάχθεια höchst unklar gefafst, auf der folgenden Seite sind die πεντακοσιομέδιμνοι die adligen Grofsgrundbesitzer, die ἱππεῖς der niedere Adel; S. 90 liest man: „den Ackerbau und jede anständige Thätigkeit begünstigte der Gesetzgeber".

S. 38 ist Mythra nur ein Druckfehler für Mithras; weshalb aber Herodot nach 413 stirbt, bleibt dunkel — hierbei möchte Berichterstatter auf die antiquierten Namensformen hinweisen, wie Herodotus, Parnasus, Acarnania, Böotia; wer spricht noch so? S. 41 wird angegeben, dafs im eigentlichen Griechenland kein Ort mehr als 30 Meilen vom Meere entfernt lag, S. 43 befindet sich der Pafs von Elatea am Nordabhange des Parnafs, während er in Wahrheit einem ganz anderen Gebirgszuge angehört und durch die ganze Breite des Kephisosthales vom Parnafs getrennt ist; dafs (S. 44) der Asopos durch Abzugsgräben mündete, ist sonst nicht bekannt u. s. w. Gewifs sind das alles nur Einzelheiten, aber sie zeigen doch eben, dafs in Hinsicht auf Genauigkeit und Zuverlässigkeit noch viel zu wünschen bleibt.

Auf der anderen Seite ist so manches anzuerkennen und spricht für das Buch. In dieser Auflage ist die orientalische Geschichte erheblich beschränkt worden, auch die Geschichte der Israeliten nicht mehr so ausführlich dargestellt, sondern dem Religionsunterricht überlassen worden. Diese Abschnitte stehen erstens richtig, zweitens sind die geschichtlichen Daten mit weiser Beschränkung aufgenommen worden, und das Schwergewicht ruht auf der kulturhistorischen Entwicklung und Bedeutung dieser Völker, die Ausführung ist zutreffend. Wo bei wichtigen Ereignissen unvereinbare Überlieferungen vorliegen, sind sie nebeneinander gestellt, so beim Tode des Cyrus; ebenso geschieht es in der ältesten griechischen Geschichte mit der sagenhaften Überlieferung und der kritischen Beleuchtung der Sage. Was über die Verfassungen in Hellas, über die Einigungsmittel der Hellenen, über Athens und Spartas Verfassung und Entwicklung bis 500 gesagt wird, ist brauchbar. Nur stört in diesen Abschnitten das fortwährende „soll, wohl, scheint, wahrscheinlich"; die syrakusanische Geschichte gehört nicht an diese Stelle, sondern in den Peloponnesischen Krieg, resp. in die Punischen Kriege, über den Peloponnesischen Bund und die Amphiktyonieen könnte mehr gegeben sein, während bei Spartas Verfassung die Fassung knapper sein durfte.

Die Hauptstellen der Quellen sind unter dem Texte angegeben, die wichtigsten Bearbeitungen der alten Geschichte — die Programmabhandlungen Steins sind dabei nicht mehr zu finden — sind jetzt für den Lehrer hinten kurz angegeben. Am besten fallen diese drei Seiten ganz weg, dafür könnten die zu lernenden Zahlen auf den Rand treten.

Nach der Ansicht des Berichterstatters ist dieser Band von Stein, wenn auch noch recht verbesserungsfähig, doch ein brauchbares Hilfsmittel für Gymnasien; für Realschulen dagegen ist der Band zu aus-

führlich, zudem stören die in griechischen Lettern gegebenen Bezeichnungen, resp. Citate.

Sodann liegen drei neue Bücher vor, die das Altertum für diese Stufe darstellen, die Hilfsbücher von K. Abicht, N. Frese und E. Ulbricht. Sie zerfallen in je zwei Bändchen, von denen das erste die griechische, das zweite die römische Geschichte enthält.

Das erstgenannte gehört zu der von G. Dittmar und K. Abicht herausgegebenen Sammlung von *Hilfsbüchern für den geschichtlichen Unterricht in höheren Lehranstalten.*

Der Berichterstatter hat die beiden Bändchen einem Vergleiche mit dem für Quarta bestimmten, denselben Stoff behandelnden Hilfsbuche desselben Verfassers unterzogen und ist nach diesem Vergleiche der Ansicht, dafs hier gar kein neues Werk vorliegt. Der Umfang ist nicht sehr verschieden, die griechische Geschichte umfafst hier 39, dort 60 Seiten, die römische hier 48, dort 68 Seiten. Das ist schon auffällig, da für die griechische, resp. römische Geschichte hier ein halbes, dort ein ganzes Jahr bestimmt ist. Die Zeittafeln, die Inhaltsübersichten, die Überschriften der Paragraphen, die Karten sind hier wie dort dieselben, aber auch der Text ist in beiden Fällen durchaus derselbe bis auf die geringsten Kleinigkeiten, wie z. B. in der römischen Geschichte an beiden Orten die Angabe des § 4 vergessen ist, und es gilt für diese Bücher daher auch das, was Berichterstatter im vorigen Jahrgange brachte. Die Differenz in der Seitenzahl erklärt sich daraus, dafs von Zeit zu Zeit einige Zusätze bald im Texte, bald unter dem Texte gemacht werden, wie z. B. bei der Erwähnung des Tyrtäus im Text unten die griechischen Lyriker, bei der Solons ebenfalls unten die älteren Philosophen angeführt werden! Verfasser, Drucker und Schüler würden es leichter gehabt haben, resp. haben, wenn die Zusätze, die sich, wie gesagt, fast allenthalben rein herausschälen, in kleinerem Drucke gleich in das Quartanerpensum eingerückt wären. In dieser Form aber pafst es eben für keine Klasse recht.

Ganz vortrefflich ist dagegen die *Alte Geschichte* von E. Ulbricht, welche den ersten Teil der von demselben in Gemeinschaft mit O. Kämmel herausgegebenen *Grundzüge der Geschichte* bildet. Wie bei Herbst, erscheint auch hier das Altertum in zwei Ausgaben. Die vorliegende ist für das Gymnasium bestimmt. Die leitenden Gesichtspunkte sind für den Verfasser gewesen: Gliederung und sorgfältige Auswahl des Stoffes, sowie Hervorhebung des inneren Zusammenhanges der Begebenheiten, vorsichtige Berücksichtigung der Ergebnisse der neueren Forschung — und diesem Programm hat er in vollem Mafse entsprochen. Ungern vermifst man ein Inhaltsverzeichnis, die Gliederung selbst aber ist wohldurchdacht und aufs sorgfältigste, auch noch innerhalb der Abschnitte, durch Absätze und Zahlen ausgeführt. Wünschenswert ist aber eine Änderung der Bezeichnung. Es erscheinen, von den römischen Ziffern abgesehen, immer nur 1, 2, 3 u. s. w. und bezeichnen also Abschnitte von ganz verschiedener Be-

deutung. Die griechische Geschichte bringt zuerst eine lichtvolle Schilderung des Landes nach seiner physischen Seite — Lakonien und Attika werden bei der Geschichte Spartas und Athens genauer besprochen — hierauf die Vorgeschichte (Urzeit und achäisches Zeitalter), dann die historische Zeit. Letztere zerfällt, wie gewöhnlich, in vier Perioden und wird bis zum Tode des letzten Waffengefährten Alexanders des Grofsen, Seleukos, geführt. Was sich zu weiterer Ausführung bei der Wiederholung eignet, vorzüglich Verfassungs- und Kulturgeschichte, wird in kleinerem Druck gegeben. In ebendemselben erscheint die orientalische Geschichte. Sie ist als Einleitung zur zweiten Hauptperiode behandelt, umfafst nur die asiatischen Reiche -- von der Geschichte Ägyptens giebt Ulbricht gar nichts — und das Schwergewicht ruht auf den beiden arischen Reichen von Iran. Der Skythenzug wird nur gestreift und ganz richtig mit den persischen Expeditionen gegen Europa und dem jonischen Aufstande, nicht mit jener Einleitung zusammengestellt. Die Auswahl des Stoffes ist fast überall zu billigen, nur das Wesentliche, das Wichtige ist aufgenommen, die Kriegsereignisse sind nur kurz gegeben, aber dafür wird Grund und Bedeutung der Operationen hervorgehoben, die Darstellung ist lichtvoll und klar, der Gegensatz von Jonismus und Dorismus, von Aristokratie und Demokratie, die Rivalität der vornehmen Geschlechter in den einzelnen Staaten, die Eigenart der handelnden Persönlichkeiten, die Ursachen und Anlässe der Begebenheiten, alles das tritt in festen Linien und deutlichen Umrissen vor das Auge. Man vergleiche z. B. die treffliche Darstellung des Peloponnesischen Krieges. Der Behandlung der staatlichen Einrichtungen ist besondere Aufmerksamkeit geschenkt, und auch die wirtschaftlichen Verhältnisse erscheinen in ihrer Bedeutung für die innere und äufsere Politik. So werden in dem Zeitalter des Perikles nicht blofs, wie sonst üblich, die grofsartigen Bauten, die Verfassungsänderungen angegeben, sondern vor allem wird die politische Machtstellung Athens, sein Seereich, seine Zoll- und Handelspolitik dargestellt. Der Schüler sieht hier also die Vorbedingungen für jenen Glanz, mit dem Perikles Athen umgiebt, die politische Gröfse und die materielle Blüte dieses Staates. Den Beschlufs jedes der vier grofsen Teile bildet ein Abschnitt über Litteratur und Kunst. Die zu lernenden Zahlen sind an den Rand ausgerückt und mit weiser Beschränkung ausgewählt.

Gleiche Vorzüge sind der römischen Geschichte eigen, die mit der Schlacht von Actium und dem Prinzipat des Augustus abschliefst. Dies erklärt sich daraus, dafs auf den sächsischen Gymnasien nur zwei Stunden wöchentlich diesem Gegenstande zugewiesen sind. Die griechische Geschichte enthält 118, die römische 112 Seiten, während Stein 130 Seiten mehr zählt.

Sichtlich ist unsere Schullitteratur jetzt in dem ernsten Streben begriffen, das Detail zu mindern, das Wesentliche nicht blofs hervorzuheben, sondern auch in seinem inneren Zusammenhange zu zeigen, das Ziel nicht mehr in der Vollständigkeit des Materials, sondern in lichtvoller Gestal-

tung der geschichtlichen Entwicklung zu suchen. Hierauf ist offenbar Rankes Weltgeschichte von entscheidendem Einflufs gewesen, und Spuren dieses Einflusses konnten ja schon im vorigen Jahresberichte nachgewiesen werden.

Jetzt hat N. Frese, „Oberlehrer der historischen Wissenschaften am Gymnasium zu Dorpat“, es unternommen, geradezu auf Grund des Rankeschen Werkes eine Bearbeitung der griechischen und römischen Geschichte für die Schule zu geben. Das erste Büchlein — etwa 60 Seiten kleinen Formates — stellt die griechische Geschichte in ihren Hauptmomenten in fliefsender, geschickter Sprache dar und dürfte für Anstalten, die eine eingehendere Beschäftigung mit dem Hellenentum nicht verlangen, ausreichen. Für Gymnasien reicht es nicht aus, namentlich die ältere Zeit ist sehr kurz behandelt. Solche wichtigen Dinge, wie die Amphiktyonieen, das heroische Zeitalter, sind ganz übergangen; die Darstellung beginnt sofort mit der dorischen Wanderung und Lykurg. Die ganze Vorgeschichte bis 500, auch die Persiens — die Geschichte des alten Orients wird ganz übergangen — umfafst 11 Seiten. Den Schlufs des Buches bildet Kleomenes' III. Tod. Fehler sind selten, undeutsche Wendungen und Ausdrücke wie Verschuldigungen ganz vereinzelt.

Die römische Geschichte umfafst 112 Seiten, reicht bis zu Konstantin dem Grofsen und sucht vor allem die römische Politik in ihrer Konsequenz und andererseits deren Weiterführung durch die Ereignisse zur Anschauung zu bringen. Die Kriege zwischen 200 und 133 sind unverhältnismäfsig ausführlich dargestellt; sie umfassen ebensoviel Seiten wie die so wichtige Zeit von 264 bis 200. Die lateinischen Vornamen werden zum Teil falsch geschrieben, so Cajus, Cnejus. Auch finden sich einzelne Unrichtigkeiten, wie z. B. beim Übergang über die Rhone das Umgehungsdetachement unter Hannibals Bruder Mago stehen soll, während Polybius und Livius an dieser Stelle gleichmäfsig Hanno, den Sohn des Bomilkar, nennen.

b) Mittelalter.

Für die Stufe der Unterprima — nach der gewöhnlichen Stoffverteilung — liegen zwei neue Werke vor, die Bücher von P. Wessel und E. Ulbricht; freilich stammt das letztgenannte schon aus dem Jahre 1887. In zweiter Auflage erschienen die Bücher von G. Egelhaaf und F. Wagner. Die *Grundzüge* von Egelhaaf bespricht W. Martens in *BSb.* S. 129—133 und kommt bei aller Anerkennung der Vorzüge des Buches nach einer langen Aufzählung von Irrtümern zu dem Urteil, dafs „dasselbe jedenfalls einer nochmaligen gründlichen und sorgfältigen Durchsicht und zahlreicher Verbesserungen bedarf, bis es den Anforderungen völlig genügt, die man an ein Schulbuch stellen mufs“, und die Redaktion schliefst sich diesem Urteil mit der Bemerkung an, dafs sie bis jetzt trotz des ziemlich ungeniefsbaren Stiles dem Lehrbuche von Herbst den

Vorzug giebt. Dem Berichterstatter haben die *Grundzüge* selbst nicht vorgelegen.

Die drei anderen Bücher sind sowohl dem Namen wie dem Umfange nach sehr verschieden. Die *Grundzüge* von Ulbricht enthalten 310, das *Lehrbuch* von Wessel 236, das *Hilfsbuch* von Wagner 172 Seiten. Wagner und Ulbricht schliefsen mit Maximilian und der Begründung der habsburgischen Universalherrschaft, Wessel dagegen mit dem Tode Karls V. Die beiden ersten gehen wieder darin auseinander, dafs Wagner noch die Reichsreform unter Kaiser Maximilian, die Entdeckungen und Erfindungen aufnimmt, Ulbricht dies alles dem dritten Bande der Grundzüge überläfst, der von O. Kämmel bearbeitet und bereits im zweiten Jahrgange der *Jb.* 1887 besprochen worden ist. Demnach ist auch die Einteilung der Werke eine verschiedene.

Wagner zerlegt den Stoff in vier grofse Teile: Vorgeschichte der Germanen bis 113 v. Chr., Geschichte der germanischen Stämme bis 843 n. Chr., Deutsche Kaisergeschichte 843—1268, Sieg der fürstlichen Gewalt über die kaiserliche. Die Abgrenzung des ersten Abschnittes erscheint dem Berichterstatter unhaltbar. Es werden in demselben aufser dem germanischen Götterglauben die inneren Zustände, wie wir sie etwa aus Tacitus kennen, die Poesie, wie wir sie noch in den Merseburger Zaubersprüchen finden, besprochen. Gewifs ist vieles davon uralter germanischer Gemeinbesitz, aber wir kennen das alles auch aus späteren Schriftstellern, und vor allem bleibt fraglich, ob die germanischen inneren Zustände schon vor 113 so gewesen sind, wie zwei Jahrhunderte später; ebenso hat sich der nordische Götterglaube bis zu seiner schriftlichen Fixierung aller Wahrscheinlichkeit nach auch noch weiter entwickelt.

Ulbricht schickt dem Mittelalter zwei Abschnitte (A. Vorgeschichte. B. Die Zeit des Übergangs) voraus und teilt dieses selbst in vier Perioden ein: „Vom Untergang des weströmischen Reiches bis zum Höhepunkte der arabischen Weltherrschaft im Morgen- und zur Begründung der geistlich-weltlichen Universalmonarchie im Abendlande (476—814)“, die zweite bis zum Beginn der Kreuzzüge und zur vollen Ausbildung der Hierarchie und des Feudalstaates (814—1096, resp. 1125), dann „Vom Wiederbeginn des Kampfes gegen den Islam bis zum Untergange der Staufer — Zeitalter der Kreuzzüge, der ritterlichen Kultur und hierarchischen Übermacht“, endlich „Vom Untergange der Staufer und dem Sinken der Hierarchie bis zum Ausgang des Mittelalters — Auflösung der Reichsverfassung durch den Kampf der ständischen Gegensätze; Zeitalter der städtischen Kultur und der kirchlichen Reformbestrebungen“.

Innerhalb dieser Teile ordnet Wagner einfach nach den Regenten, Ulbrich teilt noch weiter nach Inhalt und Bedeutung, übersichtlich und zweckmäfsig.

Ganz anders ist natürlich die Einteilung bei Wessel — dem Endpunkte des Buches entsprechend. Seine *Vorgeschichte* reicht bis zu Justinian und schliefst mit dem Untergange der arianischen Königreiche

auf weströmischem Boden; sie beginnt mit einem Abschnitte „Das Christentum im römischen Reich“, in welchem nicht blofs die Entwicklung desselben bis zu seiner Anerkennung durch Konstantin besprochen wird, sondern auch seine weitere Geschichte bis etwa 550, „bis zur vollen Ausbildung der Hierarchie und des Mönchtums“. „Wenn das Christentum die Aufgabe, in dem römischen Reiche ein höheres geistiges und sittliches Leben zu wecken, nicht erfüllt hat, so liegt der Grund einerseits in der tiefen Versunkenheit der alten Welt, andererseits auch darin, dafs aus der christlichen Kirche selbst das innere Leben und die frische Begeisterung der ersten Jahrhunderte gewichen war — zur Hervorbringung einer neuen Zeit bedurfte es der naturwüchsigen Kraft eines neuen Volkes“ — und damit geht er zu den Germanen über.

Das Mittelalter selbst zerlegt er in zwei grofse Perioden, von denen die erste bis zum Untergange der Staufer, die zweite bis zum Augsburger Religionsfrieden reicht. „Die erste umfafst die Ausbildung des Kaisertums und seinen Kampf mit dem Papsttum; sie schliefst mit seinem Fall und der Weltherrschaft Roms; die zweite legt das Ankämpfen der Nationen und der Individuen gegen den Druck der römischen Hierarchie dar; in der Mitte des sechzehnten Jahrhunderts löst sich endgültig die für das Mittelalter so charakteristische Verbindung Deutschlands und Italiens; mit der Selbständigkeit der lutherischen Kirche ist die mittelalterliche Theokratie des Papsttums wie des Kaisertums vernichtet.“ Diese Auffassung hat sicher eine innere Berechtigung inbezug auf die Weiterführung über 1493 hinaus; ob aber auch inbezug auf den Abschlufs, das steht in Frage. Freilich sagt Wessel: „Die nun sich erhebenden Kämpfe zwischen Jesuitismus und Protestantismus sind für die Neuzeit bezeichnend und heute noch nicht abgeschlossen“, aber über die Weiterexistenz der reformierten Kirchen und die Zerstörung der Weltherrschaft Roms wird endgültig erst in dem gewaltigen Ringen zwischen den austrospanischen Habsburgern und den evangelisch-germanischen Landen der nördlichen Hälfte Europas entschieden, wie das ja auch von Schiller (s. oben) geltend gemacht wird. Aber auch so wird für Oberprima und die neueste Geschichte bereits mehr Platz geschaffen.

Jede der beiden grofsen Perioden zerfällt dann in vier Hauptabschnitte, diese wieder in kleinere und kleinste. Die Art der Teilung erscheint uns aber nicht immer zweckmäfsig. Die erste Periode zerfällt in die Abschnitte: *Die Bildung des universalen Frankenreiches*, *Das fränkische Kaiserreich*, *Die Bildung des universalen deutschen Reiches*, *Das deutsche Kaiserreich*. Der erste umfafst 23, der zweite 8, der dritte 12, der vierte 54 Seiten. Aber abgesehen von diesem argen Unterschiede im Umfange wird durch I und II die Betrachtung der Thaten und Schöpfungen Karls des Grofsen zerrissen, und zwar so mechanisch, dafs die Kriege nach 800 erst in II behandelt werden, und so unmotiviert, dafs die Pflege der allgemeinen Kultur durch Karl in I, seine staatlichen Einrichtungen in II erscheinen. Es ist ja sehr begreiflich, dafs Wessel in den

zweiten Abschnitt, der sonst nur die traurigen Zeiten von 814—887 umfafst, überhaupt etwas hat hineinbringen wollen. Aber weshalb denn überhaupt diese unzweckmäfsige Teilung? Ähnlich ergeht es bei III und IV Otto dem Grofsen.

Doch auch innerhalb dieser Teile ist vielfach die Anordnung des Stoffes nicht zu billigen. Der erste Abschnitt der ersten grofsen Hauptperiode hat, wie gesagt, die Bildung des universalen Frankenreiches zum Thema. Bereits haben wir Ost- und Westgotenreich, burgundisches und Vandalenreich entstehen und untergehen sehen, nun, sollte man meinen, wird dieser Abschnitt doch sicher mit Chlodwig und seinen Franken einsetzen. Aber nein. Es kommen die Langobarden, und zwar ab ovo: *Bis über die Mitte des 4. Jahrh. safsen die Langobarden* u. s. w. Darauf kommt das Papsttum und die römische Kirche — dafs übrigens die Päpste seit 476 vollständig unabhängig in kirchlichen Dingen von Byzanz geworden sind, ist ein Irrtum — und der Anschlufs der fränkischen Kirche an Rom und Bonifaz' Thätigkeit, dann der Bund des Papsttums und des fränkischen Königs, Pippins und Karls des Grofsen Züge nach Italien und Verträge mit den Päpsten, dann die Araber und der Islam, ihre Ausbreitung und Weltherrschaft — wieder einmal wird bei Xerez gestritten, und auch Karl Martell siegt bei Poitiers — weiter der Zerfall des Kalifenreiches und die arabische Kultur — und nach all diesem kommen endlich die Franken und ihr Reich, nun erst die Merowinger, ihre Machtentfaltung, ihr Staatswesen, dann das Aufsteigen der Karolinger. Der Verfasser hält übrigens diese Anordnung für besonders glücklich.

Was die Stoffauswahl betrifft, so scheint der Verfasser darin nicht zu weit zu gehen, aber in der Ausführung tritt das Wichtige oft nicht genügend hervor, namentlich die Darstellung der Ereignisse besteht nicht selten viel zu sehr aus einer Summe von an einander gereihten Einzelheiten. Besser ist die Darstellung der Zustände im Staats- und Wirtschaftsleben. Fast jede Seite hat nun aber noch eine, zwei, drei oder noch mehr Anmerkungen, und diese enthalten auch noch wichtigen Stoff, ja oft gerade solche Angaben, die man für den Text wünscht. Dann ist die Darstellung beschwert durch eine Fülle von Zahlen, für Theoderich den Grofsen finden sich im Text z. B. nicht weniger als 8. Auch ist das Schriftbild beim Lesen unruhig wegen des fortwährenden Wechsels zwischen gewöhnlichen, fetten, gesperrten Lettern, der Klammern, der Verweisungen auf die Anmerkungen; störend sind ferner die sonst doch nur im Manuskript gebräuchlichen Abkürzungen wie ob., unt., l., r., s., welches letztere z. B. je nach Bedürfnis sich, sein, seiner u. s. w. bedeutet.

Eine Eigentümlichkeit des Buches sind die eingedruckten Kartenskizzen und die geographischen Bestimmungen der vorkommenden Orte. Dafs kleine Karten, für eine ganz bestimmte Frage, nach einem ganz bestimmten Gesichtspunkte gearbeitet, wie Wessel seine Schüler sie anfertigen läfst, sehr nützlich sein können, ist fraglos; dafs Skizzen, wie die S. 150, welche eine Anschauung von dem Verhältnis des geistlichen und des weltlichen Besitzes

zwischen dem unteren Rhein und der Elbe gewährt, es sind, gleichfalls. Aber Skizzen von der physischen Beschaffenheit der Ostalpen- oder der Polandschaft (S. 84 und 105) gehören doch nicht in ein geschichtliches Lehrbuch. Und ebenso ist es mit den geographischen Bestimmungen. Wird hier angegeben, wo etwa Testri, wo Taginä, wo Maupertuis liegt, so ist das annehmbar — auf seinem Geschichtsatlas findet der Schüler es aber auch und bekommt dort gleich ein Bild von den damaligen Territorialverhältnissen — wenn aber Städte wie Würzburg, Passau, Minden, Halberstadt dem Primaner noch ihrer Lage nach bestimmt werden müssen, so ist das beklagenswert und läfst erkennen, dafs hier ein sehr wunder Punkt in unserem Gymnasialunterricht ist. Wessel sagt freilich, als ob das nichts Besonderes ist: „Der Lehrer in der Prima wird in der Geographie nichts voraussetzen dürfen; auch Flufs und Gebirge mufs erst wieder anschaulich gemacht werden“.

Auf der anderen Seite mufs hervorgehoben werden, dafs das Buch sehr fleifsig und sorgfältig gearbeitet ist, dafs Fehler selten sind, die Übersichten und Einleitungen bei den Hauptabschnitten recht brauchbar, die kriegerischen Ereignisse kurz, die inneren Verhältnisse mit gebührendem Nachdruck behandelt sind, so die Verfassungen zur Zeit der alten Germanen, der Merowinger, Karls des Grofsen; dann erfreut wieder eine sorgfältige Darstellung des sich neu bildenden Stammesherzogtums, des Reiches zur Zeit Heinrichs III, der Territorialbildungen auf dem Boden der alten Herzogtümer (S. 149—156), des deutschen Ordens in Preufsen, der Hansa (S. 141—144), der süddeutschen Städtebünde, der Feme. Ein Anhang giebt Herrschertafeln der deutschen, englischen und französischen Könige und eine sorgfältig gearbeitete, aber viel zu klein gedruckte Zeittafel.

Aber auch zwischen den in ihrer Einteilung einander ähnlichen Büchern von Wagner und Ulbricht bestehen starke Unterschiede nicht blofs in dem äufseren Umfange, sondern in ihrer ganzen Richtung. Bei ersterem sticht ganz besonders das Bestreben hervor, die deutsche schöne Litteratur und den Geschichtsunterricht in engste Beziehung zu bringen. Aus dieser starken Betonung des litterarischen Momentes erklärt sich die eingehende Darstellung des nord- und des südgermanischen Götterglaubens und der altgermanischen Poesie, die von der 18 Seiten umfassenden Vorgeschichte (s. o.) etwa 15 einnimmt, die unverhältnismäfsig eingehende Besprechung der litterarischen Erzeugnisse am Ende eines jeden der drei Abschnitte. Hiermit kann man sich indessen nur einverstanden erklären, da seit den Lehrplänen von 1882 die Beschäftigung und infolgedessen auch die Bekanntschaft mit unserer altdeutschen Poesie offenbar abgenommen hat. Aber dieser litterarische Zug hat Wagner noch weiter geführt. Unter dem Text werden auch unsere modernen Dichter angeführt, die einen Stoff aus diesem Teile der Geschichte gewählt haben. Dafs Freytags Bilder aus deutscher Vergangenheit, auch Dahns Kampf um Rom, Scheffels Ekkehard citiert werden, ist ganz nützlich; von Richard Wagners Er-

neuerung der germanischen Götter- und Heldensage im Musikdrama wird auch gesprochen werden; aber die fortlaufenden Citate von Klopstock, Goethe, Schiller, Lessing, Uhland, Geibel, Rückert, Grabbe, Th. Körner, Kopisch, Chamisso, Kleist, Arndt, Dahn, Wildenbruch u. s. w. scheinen dem Referenten auf dieser Stufe bedenklich. Vor allem soll doch das geschichtliche Bild, der geschichtliche Charakter, die geschichtlichen Zusammenhänge klar werden, und dieser Zweck wird zweifellos durch die starke Heranziehung der poetischen Gestalten nicht gefördert. Die poetische, idealisierende Auffassung wird auch in die Geschichte eindringen, und diesem Schicksale sind schon hier Barbarossa, Saladin, Richard Löwenherz nicht entgangen, welch letzterer ein Ritterspiegel heifst, dessen einziger Fehler arger Geiz gewesen sei. Auf der unteren Stufe dagegen ist das Zusammenarbeiten von Lesebuch und Geschichtsunterricht notwendig; hier soll der Schüler diese Männer überhaupt erst kennen lernen, und der Dichter führt ihm die Gestalten der Vorzeit leibhaft vor Augen. Bei diesem Sachverhältnis wird es nicht auffallen, dafs auf die historischen Quellen keine Rücksicht genommmen wird. Nirgends wird auf sie hingewiesen; höchstens werden die Namen der Autoren in den Abschnitten über die Litteratur genannt.

Ganz anders Ulbricht, der die wichtigsten Quellen unter dem Texte anführt, über den Lebensgang der Autoren einiges mitteilt, besonders wichtige Stellen aus ihnen zum Abdruck bringt.

Beide Bücher geben deutsche Geschichte, nur England und Frankreich erhalten eigene Abschnitte, bei Ulbricht am Ende jeder Periode, bei Wagner in einem Anhange, und hier wird für die englische Geschichte natürlich Shakespeare und Walter Scott stark herangezogen.

In der Behandlung der Ereignisse sind beide wieder sehr verschieden. Wagner giebt wenig Detail — ganz vereinzelt sind solche breiter ausgeführten Scenen, wie der Semnonenhäuptling vor Tiberius und Armins Zwiegespräch mit seinem Bruder Flavus — und behandelt das meiste ganz kurz. Die Araber, der Islam, seine gewaltige Ausbreitung, die Kämpfe in Spanien und im Frankenreiche werden auf zwei Seiten erledigt, bei den Merowingern wird so recht nur von Chlodwig gesprochen, auch die Ereignisse unter den Karolingern werden nur kurz erwähnt. Von der merowingischen Verfassung wird nichts gegeben, bei Karl dem Grofsen wird nur das Lehnswesen, die Grafen, die Sendgrafen und das Maifeld besprochen. Auch bei den drei grofsen Kaisergeschlechtern wird eben nur das Notwendigste gegeben; nicht selten wünscht man einen Zusatz. So wird z. B. trotz der sehr wichtigen Folgen der lateinische (vierte) Kreuzzug mit zwei Zeilen abgethan; Ursachen und Wirkungen der Kreuzzüge sind allzu dürftig behandelt; Friedrich II. wird sehr kurz besprochen, die dänischen Kämpfe, Bornhövde gar nicht erwähnt, die Unterwerfung Preufsens durch den Orden bei Gelegenheit des Vertrages von San Germano in einer Anmerkung abgethan.

Aber hiervon abgesehen wollen dem Berichterstatter die allge-

meinen Wendungen und die namentlich in Verfassungssachen ungenaue Ausdrucksweise nicht gefallen, die Wagner — offenbar, um dem Vorwurfe der Überbürdung zu entgehen — gewählt hat. Was soll der Schüler mit einer Angabe, wie: „Konrad II schenkt den Normannen die Gegend um Neapel“, oder: „Ebenso nachsichtig zeigte Friedrich II sich gegen die Ansprüche der Fürsten, und er bestätigte ihnen förmlich die Unabhängigkeit von der kaiserlichen Gewalt, die sie während seiner Abwesenheit sich angeeignet hatten“? Gar manches erscheint in falscher Beleuchtung, auch Irrtümer finden sich nicht selten; einzelnes ist unverständlich, wie: „Wohl erstürmte er (Attila) Aquileja, aus dessen Trümmern im Meere auf den Lagunen das seebeherrschende Venedig erwuchs“ (S. 36).

Auch in diesen Beziehungen steht Ulbricht in einem scharfen Gegensatze zu Wagner. Die Vorgeschichte (—375) ist hier sehr ausführlich, sie umfafst beinahe 50 Seiten. Von diesen sind dem Götterglauben der Germanen aber nur vier gewidmet. Um so eingehender kommen die politischen und wirtschaftlichen Zustände zur Erörterung. Auch die Kämpfe zwischen Germanen und Römern werden genauer als sonst mit beständiger Heranziehung der Quellen besprochen; die lateinischen Stellen werden häufig geradezu in den Text eingerückt an Stelle deutscher Fassung und eines Citats in einer Anmerkung. Dies findet darin seine Erklärung, dafs dieser Teil zugleich als Grundlage für Wiederholungen in den obersten Klassen, im Zusammenhange mit der klassischen Lektüre, dienen soll.

Ulbricht sucht die Ergebnisse der Forschungen von K. W. Nitzsch der Schule zugänglich zu machen, und so finden wir auch in den übrigen Teilen des sehr sorgfältig und wissenschaftlich gearbeiteten Buches nicht blofs die Thaten der Kaiser dargestellt, sondern bemerken vor allem das Streben, deren Politik begreiflich zu machen, ihre Machtmittel zu erklären, die Parteiverhältnisse und Interessen der verschiedenen Glieder des Reiches, des Laienadels einerseits, der geistlichen Fürsten andererseits, wiederum die Stellung des deutschen Episkopates zur allgemeinen Kirche, die der Fürsten und der Reichsministerialen, dann wieder das Aufsteigen der städtischen Gemeinwesen ins Licht zu rücken. Die Kriegsgeschichte ist der Betrachtung der sich aus ihr ergebenden Neubildungen und Organisationen untergeordnet. Am ausführlichsten werden die drei grofsen Herrscherhäuser besprochen. Besonders eingehend ist hier wieder die Darstellung der Politik Ottos des Grofsen, Heinrichs IV — dessen Kampf mit der Kurie, den Sachsen und den Fürsten in seinen verschiedenen Phasen dargelegt wird — und des ersten Kaiser Friedrich. Aber auch die anderen Abschnitte erfreuen durch die Klarheit der Auffassuug, die Sicherheit der Zeichnung, die Richtigkeit der Kombination, das Fernbleiben alles gleichgültigen und darum nur störenden Details. Wie geschickt ist z. B. in dem vierten Abschnitte der dritten Periode für Frankreich und England die Auswahl getroffen und der Stoff aufgebaut, wie

überzeugend Kaiser Lothars kirchliche Politik im Bunde mit Prämonstratensern und Cisterciensern in inneren Zusammenhang gebracht mit der Kulturarbeit im Wendenlande.

Doch hält Berichterstatter in zwei Punkten eine Änderung für wünschenswert: einmal die Auflösung der oft allzu ausgedehnten Sätze, vor allem der Ungeheuer von 14—17 Zeilen (z. B. S. 22), die bei ihrem reichen Inhalt der Erfassung durch den Schüler grofse Schwierigkeiten bieten, und dann eine Verkürzung und auch Vereinfachung des Werkes überhaupt. So wie das Buch ist, wird es dem Lehrer höchst willkommen sein, für den Schüler aber ist es zu umfangreich und stellt überhaupt an ihn sehr hohe Ansprüche. Dies ist auch von Ulbricht bereits erkannt worden, denn in dem Vorwort zu der Alten Geschichte (1889) verspricht er noch für dieses Jahr eine durchgreifende, insbesondere auch wesentlich verkürzte Umarbeitung, die dann zweifellos ein ebenso vorzügliches Schulbuch sein wird wie der erste Teil.

Nicht in zusammenhängender Darstellung wie die bisher angeführten Werke, sondern in tabellarischer Form, in kurzen Notizen giebt unter dem Titel *Stichworte* G. Steffen den Lehrstoff zunächst für die Geschichte des Mittelalters, wie er ihn für seine Stunden in den oberen Klassen des Leipziger Nicolaigymnasiums fixierte. Auch in der Anordnung unterscheidet er sich von den soeben besprochenen Büchern. Der erste Abschnitt umfafst *das germanische Altertum bis 600 n. Chr.*, der zweite *das Mittelalter von 600—1500* (genauer 1520). Dieser zerfällt in acht Abschnitte von sehr verschiedener Ausdehnung. Der erste enthält *das Frankenreich der Karolinger bis zu deren Aussterben im zehnten Jahrhundert* (S. 22—32), der zweite *die Geschichte des Deutschen Reiches 911—1273* (S. 32—65). Der dritte Teil behandelt *die Länder des östlichen Mittelmeeres, den Islam und seine Bekämpfung, die Festsetzung der Osmanen in Europa*, beginnt mit dem oströmischen Reiche, geht zu den Arabern über, zeigt dann die Bekämpfung des Islams im Westen (Frankenreich, Spanien) und im Osten (Kreuzzüge) und giebt hierauf die Eroberungen der Mongolen und der Osmanen bis zur Schlacht bei Angora. Der vierte Abschnitt umfafst die Geschichte des Deutschen Reiches bis 1520, die folgenden (5—8) geben die Geschichte Spaniens im fünfzehnten Jahrhundert, die Frankreichs und Englands seit 987, resp. 600, endlich die der skandinavischen Reiche, Polens, Rufslands und Littauens. Der erste, zweite und vierte Abschnitt des zweiten Hauptteiles nehmen die Hälfte des Werkes ein.

Der erste Hauptteil, der das germanische Altertum behandelt, sieht von einer Darstellung des germanischen Götterglaubens sowohl wie der Urverfassung ab und enthält nur die Wanderungen, Kriegsereignisse und Staatenbildungen der Germanen — gut ist die Koordinierung der slavisch-lettischen Wanderungen im Osten, Süden und in die Mitte Europas.

Der Text ist in Paragraphen, und diese sind wieder in Unterabteilungen

verschiedenen Grades zerlegt, die der Druck, Zahlen und Buchstaben übersichtlich machen. Wichtiger Stoff ist auch in den Anmerkungen enthalten, deren Inhalt an vielen Stellen besser im Texte stände; ebenso stehen hier die speziell Leipzig und das Königreich Sachsen interessierenden Angaben. Nach des Berichterstatters Ansicht ist das Werk zu sehr mit Zahlen — der sechste Teil würde genügen — und Einzelangaben überladen, während man doch verschiedenes vermifst, so S. 6 Idisiaviso, S. 7 den Bataveraufstand unter Civilis, S. 9 die Erwähnung Leos I bei Attilas Erscheinen im oberen Italien, ebendaselbst Athaulf und Placidia, S. 23 die Gründung Fuldas durch Bonifaz u. a. m. In der Hauptsache aber ist das Buch brauchbar; es ist sehr sorgfältig gearbeitet, geschickt gegliedert, klar und bestimmt im Ausdruck. Die Ausstattung ist vorzüglich.

c) Neuzeit.

Zu Herbsts *Historischem Hülfsbuch* sind auch in diesem Jahre Ergänzungen für die brandenburgisch-preufsische Geschichte herausgegeben worden. Der für das Gymnasium zu Lauban bestimmte Abrifs von M. Thamm unterscheidet sich von der im vorigen Jahrgange besprochenen Arbeit Graeters durch Beschränkung auf die Hohenzollern; den Endpunkt 1640 hat er mit ihr gemein. Thamm will einmal den Lernstoff geben — daher die Stichworte über den einzelnen Abschnitten — dann aber auch dem Schüler die Möglichkeit zum Selbstunterricht gewähren. Auch er arbeitet nicht nach den Quellen, sondern benutzt Ranke, die einschlägigen Lebensbeschreibungen der Allgemeinen deutschen Biographie, Sugenheim und Herbsts Encyklopädie der Neueren Geschichte. Er betrachtet die Herrscher nach ihrer landesfürstlichen Thätigkeit und nach ihrer reichsfürstlichen Politik. Was er giebt, ist verständig und klar geschrieben, bringt aber zu viel Persönliches und tritt aus dem Rahmen des Herbstschen Buches weit heraus.

d) Neueste Zeit.

Nicht unmittelbar für die Schüler, sondern für den Lehrer bestimmt ist der in zweiter Auflage erschienene *Abrifs der Neuesten Geschichte* von O. Jäger. Für den Schüler soll das in dem dritten Teil des Herbstschen Hülfsbuches Gegebene ausreichen, „der Lehrer aber wird, je knapper ihm die Zeit zugemessen ist, seinerseits um so sicherer orientiert sein müssen“; diese Orientierung will ihm eben Jäger durch seinen Abrifs erleichtern, zugleich ihm helfen, sich über die schulmäfsige Behandlung desselben klar zu werden. Doch auch noch andere Kreise hat der Verfasser im Auge: Studierende, die ein Kolleg über diese Zeit hören, schliefslich jeden, der sich über die jüngste Vergangenheit eine Übersicht verschaffen will. Deshalb habe er den Text etwas lesbarer gestaltet und in einem Anhange die wichtigsten Ereignisse von 1871—1888 hinzugefügt. Im

übrigen hebt er auch hier hervor, dafs die für diese Einführung in die Gegenwart erforderliche Zeit nicht durch Mehrstunden oder etwa gar durch eine Beschränkung der alten Geschichte beschafft werden darf, sondern die Kosten der Reform müssen Ersparungen und Kürzungen auf dem Gebiete der mittelalterlichen und der neueren Geschichte selbst aufbringen.

Jäger teilt die Zeit von 1815—1871 in vier grofse Abschnitte, diese zum Teil wieder in Unterabschnitte, und innerhalb dieser gliedert er nach germanischen, romanischen und östlichen Staaten, wobei die Schweiz bald unter den germanischen, bald unter den romanischen erscheint. Doch wird diese Teilung nicht streng innegehalten. Nacheinander wird nun die Geschichte der einzelnen Staaten gegeben und zwar genau nur für den betreffenden Zeitraum. Diese Einteilung hat die Folge, dafs Zusammengehöriges auseinandergerissen wird, Staaten, die überhaupt für die Geschichte dieser Zeit geringe Bedeutung haben, immer von neuem aufgeführt werden. Der nordamerikanische Bürgerkrieg wird in seinen Anfängen unter England (S. 95 f.) erzählt, S. 106 in seinem Abschlufs; die Alabamafrage wird hier wie dort erwähnt. Gegen die Geschichte der Einzelstaaten bilden ein gewisses Gegengewicht gröfsere, zusammenfassende Abschnitte, wie der Krimkrieg, der italienische, der deutsch-dänische, der deutsch-französische Krieg. Aber auch hier zeigt sich Ähnliches. Frankreich unter Napoleon III wird S. 66 f. bis zum Attentat von Orsini besprochen, dann folgt England, Italien — hier (S. 69) werden Napoleons und Cavours Verhandlungen in Plombières, Napoleons Neujahrsansprache an den österreichischen Gesandten erwähnt — dann folgt Deutschland, der Osten und nun endlich in einem neuen Abschnitte (S. 74) der italienische Krieg.

Nicht anders ist es mit dem Kriege von 1866. Die Darstellung desselben (S. 101 f.) schliefst sich unmittelbar an den deutsch-dänischen Krieg (S. 94) und dessen Nachspiele an, ist aber von demselben durch die für das Verständnis völlig entbehrliche Geschichte der einzelnen Staaten von 1863—1866 getrennt. Und anstatt nach 1866 mit Österreich, Preufsen, Italien fortzufahren, werden vor diesen die, wie Jäger selbst hervorhebt, „nur mittelbar berührten“ Staaten — u. a. Theodor von Abessynien, Suezkanal, griechische Räuberbanden — besprochen. Niemand wird diese Abschnitte in der Schule so darstellen wollen.

Ein Abschnitt über die gewaltigen Fortschritte des neunzehnten Jahrhunderts auf dem Gebiete von Handel, Industrie, Verkehrswesen u. s. w. fehlt; sechs Zeilen auf S. 125 am Schlusse des Buches weisen darauf hin. Auch das Urteil befremdet manchmal. Der ruhmvollste Tag der Hohenzollern ist die Abweisung des französischen Botschafters in Ems; S. 119 ist bei Sedan „die gröfste Kapitulation der Weltgeschichte“, S. 120 Bazaines Ergebung „die ungeheuerste Waffenstreckung, von welcher die Geschichte meldet“.

Erscheint nach der Gliederung und Ausgestaltung des Stoffes der

Abrifs wenig zweckentsprechend, so bietet er auch nach der sprachlichen Seite hin so manchen Anstofs. Schon die fast ständigen Abweichungen von der gebräuchlichen Schreibweise fallen auf (z. B. wiener, napoleonisch, karlsbader, rufsisch), aber auch der Ausdruck und der Satzbau. Wie unschön ist z. B. S. 66: „Der Kaiser vermählte sich mit einer mehr oder weniger vornehmen Spanierin Eugenie Montijo“; wie undeutsch „Teile der II. Armee, mehrere und mehrere“ (S. 117), „Erfolg gegen einen bis dahin gefürchtetsten Feind“, „aus Gelegenheit einer auf englischem Boden entdeckten Verschwörung“; wie zusammengeschachtelt „wegen der einigen an Genf grenzenden Strichen von Savoyen in den wiener Verträgen zugesicherten Neutralität“ (S. 78). Es scheint, als ob es dem seit seinem Testamente litterarisch so thätigen Verfasser an der erforderlichen Zeit für diese Neuausgabe gemangelt hat; jedenfalls fördert sie die schulmäfsige Behandlung nicht, Schiller zeigt einen richtigeren Weg, und auch andere Werke bieten Besseres.

Am Schlufs dieses Abschnittes verdient noch ein Büchlein Erwähnung, das seinen Stoff auch nach den verschiedenen Jahreskursen von Tertia bis Oberprima ordnet, zwar nicht für den Geschichtsunterricht bestimmt ist, aber für denselben auch von Nutzen sein wird: *Die altklassischen Realien im Gymnasium* von M. Wohlrab. Dem Verfasser scheint die Behandlung der Abschnitte der klassischen Altertumswissenschaft, die im Gymnasium zu bieten sind, an zwei Übelständen zu leiden, einmal an Unsicherheit über dafs Mafs dessen, was für die Schüler auszuwählen ist, dann an Zusammenhangslosigkeit, insofern die nachfolgenden Lehrer in der Regel keine klare und volle Übersicht über das haben, was von den vorhergehenden getrieben worden ist, und so hat er eine Zusammenstellung alles dessen gegeben, was dem Schüler aus dem Gebiete der Altertumswissenschaft mitzuteilen ist. Er vergleicht diese Zusammenstellung mit der Zusammenfassung dessen, was zum Erlernen der Sprachen dient, in den Schulgrammatiken. „Da das Hülfsbuch nur der Lektüre der Schriftsteller dienen will, so galt es, in den Abschnitten, die den Kriegs- und Rechtsaltertümern entnommen sind, lediglich gewissermafsen Querdurchschnitte durch die historische Entwickelung zu geben, wie sie in bestimmten Schriftstücken zur Darstellung kommen. Für den Geschichtsunterricht aber werden dieselben dadurch förderlich sein, dafs sie gewisse Epochen in eine vollere Beleuchtung stellen.“ Das Büchlein umfafst 78 Seiten und enthält für jede Klasse die Lebensabrisse der in derselben gelesenen Autoren, aufserdem für Tertia das römische Kriegswesen zu Cäsars Zeit und den julianischen Kalender, für Untersekunda das griechische Kriegswesen zu Xenophons Zeit, Haus, Hausgerät und Kleidung bei Homer, Senat, Komitien und Gerichtswesen zu Ciceros Zeit. Für Obersekunda wird das athenische Gerichtswesen, das Homerische Kriegswesen, für Unterprima die athenische Volksversammlung als Schauplatz der politischen Beredsamkeit, die griechische Philosophie, die griechische Tragödie, die Philosophie bei den Römern, für Oberprima ein Überblick über die Ent-

wicklung der griechischen und der römischen Litteratur gegeben. Zum Nachschlagen, nicht für das Auswendiglernen ist ein metrologischer Anhang bestimmt, wie für den gleichen Zweck überhaupt ein Register beigegeben ist. Das Büchlein ist sorgfältig gearbeitet und wird — mag auch manches vermifst werden, wie für die homerischen Zustände (Schiffahrt) und das römische Heerwesen (stationes, exploratores, speculatores) — dem Schüler ein willkommenes Hülfsmittel sein. Eingehend bespricht dasselbe Th. Becker (*ZG.* 1890. S. 106 ff.), hebt die Mängel hervor und gelangt zu dem Urteil, dafs die Gymnasien die Einführung eines solchen Schulbuches ablehnen werden.

2. Lehr- und Hülfsbücher für höhere Lehranstalten ohne Unterscheidung der Kurse.

Dafs Welters *Lehrbuch der Weltgeschichte* noch immer viele Freunde besitzt, zeigen die neuen Auflagen des zweiten und des dritten Teiles, welche Mittelalter und Neuzeit enthalten. Ersterer erscheint in 32., letzterer in 30. Auflage. Auch diese Bände sind von A. Hechelmann herausgegeben, und bei der Bekanntheit des Werkes genügt hier die Angabe, dafs sie gegenüber der früheren Auflage keine Veränderung von irgend welchem Belang zeigen. Allerdings wäre nach des Berichterstatters Eindruck dem Werke eine Erneuerung zu wünschen.

Den *Abrifs der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten* von H. Koepert hat L. Herrlich in achter, verbesserter Auflage herausgegeben. Auf 57 Seiten wird die Geschichte des Altertums, auf 37 die des Mittelalters und auf 45 die der Neuzeit dargestellt. Das Buch beginnt mit der Geschichte der Israeliten bis zur Trennung von Juda und Israel, bespricht dann ganz kurz die Reiche der Ägypter, Assyrer, Babylonier — die Phönicier werden im Texte nur bei der Unterwerfung von Tyrus erwähnt — und der Perser bis zum Ende des jonischen Aufstandes. Alles dies auf etwa 6 Seiten. Es folgt dann in 20 Paragraphen die griechische Geschichte. Nach einem kurzen geographischen Überblick werden die Götter, die Heroen und die Sagen des achäischen Zeitalters aufgeführt. Die geschichtliche Zeit ist so behandelt, dafs je ein Paragraph einem hervorragenden Manne zugewiesen ist. Ähnlich ist in 22 Paragraphen die römische Geschichte behandelt, und auch im Mittelalter schliefst sich die Darstellung an die hervorragenden Gestalten der Herrscher an. Dafs in den Regententafeln hinten neben den Herrschern des Reiches und Brandenburg-Preufsens auch die Albertiner aufgeführt werden, weist darauf hin, dafs das Buch besonders im Königreich Sachsen Verbreitung gefunden hat. Die Bezeichnung der Betonung bei den antiken Namen, auch bei so bekannten wie dem des Pelopidas, die deutsche Fassung auch der bekanntesten lateinischen Aussprüche (z. B. Vae Victis) läfst darauf schliefsen, dafs der Abrifs für solche

Schüler berechnet ist, die keinen Unterricht in den klassischen Sprachen empfangen. Nach dem Umfange des Stoffes und der Art der Behandlung würde das Buch etwa für den unteren Kursus in Betracht kommen. Die Darstellung ist klar und im ganzen zuverlässig. Doch stören unangenehme Druckfehler, wie S. 6 der Meerkönig Astyages und S. 65 Bonifaeius sogar in der Überschrift, auch ungenauer Ausdruck, wie S. 6: „Ihr (der Semiramis) berühmtes Werk waren die hängenden Gärten zu Babylon."

Die Weltgeschichte ist ferner von F. Lauer *zum Schulgebrauch nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet* worden, und zwar ist das Buch bereits in achter Auflage erschienen. Welche Anstalten der Verfasser besonders im Auge gehabt hat, wird nicht gesagt; Gymnasien jedenfalls nicht. Für diese würde auch auf der unteren Stufe die hier gegebene Darstellung der griechischen Geschichte sich nicht eignen; überhaupt weist dieselbe sehr erhebliche Schwächen auf. So z. B. zerfällt nach Lauer Mittelgriechenland in neun, der Peloponnes in acht Provinzen; in Böotien liegen die Berge Helikon und Eythäron; der Pindus läuft unter dem Namen Öta bis ans ägäische Meer und bildet dort den Engpaſs von Thermopylä. Kleisthenes' Reformen werden auſser dem „Scherbengericht" gar nicht erwähnt, auch er selbst wird nicht genannt, ebensowenig der peloponnesische und der attisch-delische Bund.

Ausführlicher wird die römische Geschichte behandelt; sie ist aber fast ausschlieſslich Kriegsgeschichte. Die Ereignisse der Kaiserzeit werden gar auf zwanzig Seiten dargestellt. Sehr ungleich sind die Abschnitte in der neueren Geschichte, deren Anordnung überhaupt wenig zweckmäſsig ist. Auf einen kurzen Abschnitt über die Entdeckungen folgt *Die Kirchenverbesserung*, d. h. deutsche Geschichte bis 1648. Dann folgen in Abschnitt C. *Berühmte Personen aus der auſserdeutschen Geschichte*, d. h. die Hugenottenkriege und Heinrich IV, Philipp II und der Abfall der Niederlande, die Tudors und Stuarts bis zu Karl II. Darauf folgt wieder deutsche Geschichte von 1648—1806, nach den Regierungen der Kaiser geordnet. Nun erscheinen von neuem die *berühmten Personen aus der auſserdeutschen Geschichte*, d. h. Peter der Groſse, Karl XII und Napoleon. Hierbei werden dann auch die Freiheitskriege, jene unvergleichliche Zeit preuſsisch-deutscher Kraftentfaltung, auf zwei Seiten abgemacht! Der amerikanische Bürgerkrieg von 1861—1865 dagegen ist auf 16, der letzte russisch-türkische Krieg auf noch mehr Seiten dargestellt.

Verständig dagegen ist der Weg, den der Verfasser bei der Geschichte des alten Orients einschlägt. Er beginnt mit der den Schülern bekannten israelitischen Geschichte, geht bei Joseph auf Ägypten über, bei Salomo auf die Phönizier, kommt bei dem Untergang der beiden jüdischen Reiche auf Assur und Babylon und bei der Rückkehr der Juden aus dem Exil auf das medopersische Reich.

Von Chr. Hutzelmann ist ein *Hülfsbuch der Geschichte für Mittelschulen* in zweiter, umgearbeiteter Auflage erschienen. Nach dem

Urteil von Fr. Wagner (*ZG.* S. 239 f.) ist dasselbe wesentlich für bayerische Realschulen bestimmt und berücksichtigt deshalb besonders die Landesgeschichte. Als Vorzüge hebt er die Beschränkung des Stoffes, die Unterscheidung des Notwendigen (A) und der weiteren Ausführung, die reiche Ausstattung mit Karten und Stammtafeln hervor. Aber die Mängel überwiegen. Es fehlt allzusehr an sachlicher Genauigkeit und stilistischer Sorgfalt und Gewandtheit.

3. Landesgeschichte.

A. Inland.

Für die bayerische Landesgeschichte liegen drei Bücher vor. Das erste, das *Lehrbuch* von W. Preger, ist in elfter Auflage erschienen und wird von H. Stich in *BbG.* S. 306—308 inbezug auf die Stoffauswahl, die Klarheit der Darstellung, die unparteiische Erzählung der konfessionellen Streitigkeiten und die Betonung der Kulturgeschichte sehr gelobt. Dazu beruht das Werk auf eigenen Studien und ist aus den Quellen geschöpft.

Die anderen beiden Bücher rühren von M. W. Sattler her, dessen *Grundrifs der deutschen Geschichte nebst einer Spezialgeschichte Bayerns* im vorigen Jahrgange (S. 189 ff.) angezeigt worden ist. Die beiden diesjährigen Werke sind einmal ein *Abrifs der bayerischen Geschichte für den ersten Unterricht in den Mittelschulen* (Latein- und Gewerbeschulen) und ein *Lehrbuch zum Selbstunterrichte und für humanistische und Realgymnasien*. „Damit der bayerischen Jugend bei der allseitig angeregten und genährten Begeisterung für das glorreich wiedererstandene Reich die Liebe zu dem engeren Vaterland nicht abhanden komme, mufs in den Mittelschulen die Geschichte Bayerns sehr eingehend gelehrt werden, und die bayerische Jugend mufs sich dessen bewufst werden, was ihr engeres Vaterland und dessen Regenten, insonderheit die Wittelsbacher, dazu beigetragen haben, um Deutschland auf jene Höhe zu bringen, auf welcher es dermalen steht.“

Abweichend von Preger behandelt er zuerst die bayerische Geschichte, dann die Geschichte der Pfalz, Frankens, Schwabens und der übrigen Territorien, die jetzt zu Bayern gehören. In dem *Abrifs* dagegen hat er den andern Weg eingeschlagen. Das zu Lernende ist durch gröfseren Druck hervorgehoben. Das *Lehrbuch* ist im wesentlichen — mit wenigen Erweiterungen und mit Aufnahme des Wichtigsten aus der deutschen Geschichte — eine fast wörtliche Wiederholung der bereits im *Grundrifs der deutschen Geschichte* stehenden Spezialgeschichte Bayerns. Es gilt daher das im vorigen Jahrgang Gesagte auch für das *Lehrbuch*. Eigenartig ist die Auffassung, dafs Bojoarien immer ein besonderes Staatswesen bildete. So erscheinen Karl der Grofse und seine

Nachfolger als Herrscher Bojoariens und lassen dieses durch Statthalter verwalten; auch Kaiser Heinrich III und Heinrich IV werden als Herrscher von Bayern aufgeführt und gelernt.

Berichterstatter ist der Ansicht, dafs auch hier den Schülern für die ältere Zeit viel zu viel zugemutet wird. Seines Erachtens würde es genügen, 1180 mit den Wittelsbachern anzufangen, für die Geschichte der verschiedenen Linien und Territorien im Mittelalter eine sehr vorsichtige Auswahl zu treffen und erst mit Maximilian eine ausführlichere Darstellung zu beginnen, wie ja auch die brandenburgisch-preufsische Geschichte so recht erst mit dem Grofsen Kurfürsten einsetzt.

Auch der Anhang ist gleich dem in dem *Grundrifs der deutschen Geschichte*. Neu sind die Regenten- und Geschlechtstafeln S. 163—182, auch die Zeittafeln sind neu bearbeitet. Besser wie das *Lehrbuch* hat dem Berichterstatter der *Abrifs für den ersten Unterricht* gefallen, doch enthält auch dieser noch viel zu viel Namen und Daten.

B. Ausland.

Aus der Schweiz ist das *Kurze Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte* von J. Schelling eingesandt worden. Dasselbe ist in vierter Auflage erschienen und unterscheidet sich von der ersten Ausgabe durch die Hinzufügung von drei historischen Karten und durch zahlreiche Randnotizen, welche den Inhalt und die Jahreszahlen angeben. Die Weltgeschichte ist von der der Schweiz durch den Druck unterschieden; erstere zeigt deutsche, die andere römische Lettern. Das Buch ist für Schweizer Sekundar-, Real- und Bezirksschulen bestimmt und will einer Vereinfachung und Konzentration des Geschichtsunterrichtes dienen, sowie ein besseres Verständnis der vaterländischen Geschichte zu erzielen suchen. In erster Linie erscheint dem Verfasser als Aufgabe des Geschichtsunterrichtes die Förderung der sittlichen Erkenntnis von den Grundlagen des Glücks und Unglücks der Menschen, um feste Lebensgrundsätze zu erzeugen und Charaktere zu bilden. Er beginnt mit Indern und Chinesen, Babylon und Assur — von dem Wichtigsten, den Überresten assyrischer Kunst, bringt er nichts — dann geht er zu den Persern über, wo die Zusammenkunft von Krösus und Solon am ausführlichsten behandelt wird; die israelitische Geschichte überläfst er dem Religionsunterricht. Auch die griechische Geschichte wird sehr kurz behandelt; die erste Jahreszahl ist 480. In die erste Linie treten natürlich die spartanische Verfassung, Solon, die Lebensregeln der sieben Weisen, Epaminondas und Pelopidas, Sokrates und Demosthenes; bei Alexander dem Grofsen wird am stärksten sein Mangel an Selbstbeherrschung hervorgehoben. Um so ausführlicher ist die Schweizergeschichte behandelt. Hier finden auch die kleinsten Streitigkeiten der Kantone in deren nie ruhender Rivalität und die verzwickten staatsrechtlichen Verhältnisse eine eingehende und genaue Dar-

stellung mit einer Fülle von Tages-, Monats- und Jahresdaten. Der zweite Teil des Mittelalters (1250—1500) ist fast lediglich als Schweizergeschichte gefafst: von 59 Seiten 53; auch in der neueren Zeit nimmt dieselbe die Hälfte des Raumes ein. Die Abschnitte der Welt- und der Landesgeschichte sind möglichst in Beziehung gebracht, was natürlich nicht immer ausführbar war. Die Darstellung ist einfach und klar, enthält aber manche irrige Angabe.

Aus Ungarn ist J. Michaelis' *Erdbeschreibung und Geschichte von Ungarn* in einer neuen Bearbeitung von E. A. Bielz eingesandt worden. Die erstere stammt schon aus dem Jahre 1880 und zerfällt in zwei Hauptteile. Der erste umfafst nicht allein die physische Geographie, sondern auch die Naturerzeugnisse des Landes in den drei Reichen, die Bevölkerung nach ihrer Zahl, Abstammung, nach ihrem Glaubensbekenntnis und ihrer Beschäftigung. Dann folgt eine Besprechung von Landwirtschaft, Forstwesen, Bergbau, von Gewerbe und Handel, der Verkehrsmittel, der Finanzen, des Heerwesens, der Verfassung, der Verwaltung und Rechtspflege. Der zweite Hauptteil beschreibt in acht gröfseren Abschnitten sorgfältig ein Komitat nach dem andern inbezug auf Lage, Gröfse, Bodenform, Erzeugnisse, Städte u. s. w. Es ist eine sehr fleifsige Arbeit mit einer erstaunlichen Menge von Specialangaben. Bedenklich ist, dafs hartnäckig von einer mezozoischen Periode und einem Aluvium gesprochen wird. Interessant ist, dafs bei der Volkszählung von 1879 nur 28 Prozent der Bevölkerung lesen und schreiben konnten, dafs 90 Prozent der Volksschulen von den verschiedenen Kirchengemeinden unterhalten werden. Das zweite Bändchen (1888) enthält eine sehr genaue Darstellung der ungarischen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Geschichte Siebenbürgens. Auch hier sind erstaunlich viel Einzelheiten aufgenommen, so besonders für die Kriege des sechzehnten und siebzehnten Jahrhunderts. Bewunderungswürdig erscheint dem Leser die Lebenskraft der Bevölkerung, die alle diese fürchterlichen Heimsuchungen zu bestehen und zu überstehen vermocht hat.

Den Beschlufs dieses Teiles mag das *Lehrbuch der jüdischen Geschichte und Litteratur* von M. Levin bilden. Die sieben ersten Perioden (bis 330 v. Chr.) sind ganz kurz behandelt, etwas ausführlicher die macedonisch-syrische Zeit, dann ziemlich genau die Thaten der Hasmonäer, der Gegensatz der Pharisäer und Sadducäer. Nachdem die politische Geschichte bis 72 n. Chr. fortgeführt ist, folgt ein Abschnitt über das religiös-geistige Leben der Juden von 516 v. bis 70 n. Chr. Das ganze Werk zerfällt in zwei sehr ungleiche Teile, eben diesen bis 70 n. Chr. und einen zweiten von 70 bis zur Gegenwart. Die glücklichste Zeit des Mittelalters haben die Juden in Spanien sowohl in den christlichen wie in den muhamedanischen Reichen gehabt. Mit Ferdinand und Isabella war dieselbe zu Ende, und sie wurden aus Spanien wie aus Portugal verjagt. Erst 1680 fand das letzte Autodafé general in Madrid statt;

Einzelverbrennungen kamen auch noch später vor. Von den Juden der neuesten Zeit werden Moses Mendelssohn, Adolf Crémieux, Moses Montefiore, Gabriel Riesser, sowie Leopold Zunz hervorgehoben. Ein Anhang bietet zum grofsen Teil recht lesenswerte Proben aus der hebräischen Litteratur von den Apokryphen anfangend bis auf die Gegenwart.

4. Höhere Mädchenschulen.

Für diese Anstalten liegen drei Werke vor. Zunächst ein *Leitfaden und Lesebuch der Geschichte* von Th. Kriebitzsch. Freilich sagt der Verfasser auf dem Titel allgemein „für Schulen", aber da er lange Jahre Direktor einer höheren Töchterschule gewesen ist, so läfst sich annehmen, dafs er bei der Abfassung in erster Linie diese Schulgattung im Auge gehabt haben wird. Das Buch ist in sechster, verbesserter Auflage von dem Sohne des inzwischen verstorbenen Verfassers, P. Kriebitzsch, herausgegeben worden, der dasselbe einer sorgfältigen Durchsicht unterzogen, es bis 1888 fortgeführt und Stammtafeln hinzugefügt, aber nichts Wesentliches geändert hat. Es zerfällt in zwei Teile, und diese werden wieder in je zwei Stufen gegliedert. Die erste und zweite Stufe giebt fast ausschliefslich Biographieen aus der alten, mittleren und neueren Geschichte. Die Überschriften der Paragraphen führen jedoch zum Teil irre; z. B. § 11 — Urban II — enthält die Erzählung des ersten Kreuzzuges, und Urban II erscheint nur in wenigen Zeilen und keineswegs in seiner wahren Bedeutung auf dem Konzil von Clermont.

Nach welchem Princip die Einteilung vorgenommen wurde, ist nicht ersichtlich. Der ersten Stufe sind z. B. aus der griechischen Geschichte Solon und Miltiades zugewiesen, der zweiten Sokrates, Epaminondas und Alexander der Grofse; aus der römischen Geschichte der ersten Romulus, Coriolan und Nero, der zweiten Tarquinius Superbus, Julius Cäsar und Titus. Ähnlich ist es im Mittelalter, wo Hus der ersten und Columbus der zweiten Stufe zugewiesen wird, und in der Neuzeit, wo Friedrich Wilhelm IV auf der ersten, Kaiser Wilhelm auf der zweiten Stufe erscheint.

Der zweite Teil des Werkes enthält für die dritte Stufe deutsche und preufsische Geschichte bis 1861, für die vierte Allgemeine Weltgeschichte, d. h. eine systematische Geschichte des Altertums und neben ganz kurzen allgemeinen Übersichten die Geschichte des Auslandes im Mittelalter und in der Neuzeit. In der letzteren erscheint dann zwischen Napoleon III, den indisch-afghanischen, russischen und türkischen Ereignissen der Krieg von 1864 und 1866 und zwischen spanisch-italienisch-südamerikanischer Geschichte der deutsch-französische Krieg von 1870/71.

Den Beschlufs der einzelnen Stufen bilden Jahrestabellen. Für die dritte und vierte Stufe werden zahlreiche Hinweise auf die schöne

Litteratur gegeben, auf epische, lyrische und dramatische Dichtungen, und zwar ist auch die Romanlitteratur reich vertreten.

Für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen sind die beiden anderen Werke bestimmt, der *Grundrifs der Geschichte* von H. Christensen und der *Leitfaden für den Geschichtsunterricht* von Fr. Junge. Der erste besteht aus drei Bändchen, der zweite aus einem Bande. Das zweite und dritte Bändchen von Christensen enthält Mittelalter und Neuzeit und zwar (in Ausgabe A) für evangelische Schulen. Die Ausgabe für die konfessionell gemischten Schulen hat dem Referenten nicht vorgelegen, er kann daher über den Grad des Unterschiedes nicht urteilen und erlaubt sich inbetreff seiner Anschauung über solche konfessionellen Ausgaben auf den vorigen Jahresbericht zu verweisen. Während Christensen der gewöhnlichen Einteilung folgt, gliedert Junge sein Buch in zwei Abschnitte, von denen der erste (Die wichtigsten Völker der vorgermanischen Zeit (Altertum) —476 n. Chr. G.) 61 Seiten umfafst und gegenüber der 160 Seiten umfassenden deutschen Geschichte als Vorbereitungsstufe erscheint. Junge sagt, nachdem er auf die Notwendigkeit der Beschränkung hingewiesen, ganz richtig: „Für deutsche Schülerinnen und Schüler — in zweiter Linie denkt er an lateinlose höhere Bürgerschulen — welche nach neunjähriger Schulzeit die Schule verlassen, giebt es nur eine deutsche Geschichte mit ihrer notwendigen Grundlage, d. h. einer Geschichte des Altertums, die auf die deutsche vorbereitet.“ Dieser erste Teil ist von ihm selbständig verfafst, der zweite ist eine Umarbeitung, Verkürzung resp. Erweiterung des Leitfadens von David Müller, den er für seinen Unterricht in Mädchenschulen als Grundlage benutzt uud erprobt hat, und der ja wiederholt von ihm herausgegeben und wesentlich umgestaltet worden ist.

Die Kulturgeschichte ist überall berücksichtigt, nicht blofs in den ihr besonders gewidmeten Abschnitten. Doch ist auch in dieser Hinsicht weise Beschränkung geübt. Beigegeben sind dem Werke 5 Bildertafeln zur Kunstgeschichte. Sie sollen es ermöglichen, die Hauptgattungen der Baukunst und Bildnerei an besonders geeigneten Beispielen zu erläutern. Es sind Werke des Altertums, der kirchlichen Kunst des Mittelalters und der Renaissance, die, resp. deren Teile oder Grundrisse zur Abbildung gelangen, doch ist auch die weltliche Kunst mit dem Ottheinrichsbau des Heidelberger Schlosses, zwei Masken sterbender Krieger vom Zeughause und dem Reiterstandbilde des Grofsen Kurfürsten von Schlüter vertreten. Sehr zu billigen ist es, dafs Junge sie zum Schlufs hat einheften lassen und einen Abdruck oder ein Einfügen inmitten des Textes verwirft. Sie würden da nur ablenken und der Aufmerksamkeit der Schülerinnen entgegenarbeiten, vielleicht auch, wie ein österreichischer Kollege anderswo mitteilt, zum Kolorieren benutzt werden. Die neun geschichtlichen Karten dagegen sind an der betreffenden Stelle eingefügt worden. Sie sind nach Junges Angaben gezeichnet und in der geographischen Anstalt von Wagner und Debes trefflich ausgeführt. Die physische Gestaltung des

Landes tritt klar hervor, und an Namen ist in der That nur das aufgenommen, was im Buche gebraucht wird.

Auch hier stellt Junge die orientalische Geschichte voran, giebt jedesmal eine Charakteristik der Landschaft, scheidet alle entbehrlichen Einzelheiten aus und hebt das Wesentliche, die Hauptpunkte und die Ergebnisse der Entwicklung lichtvoll hervor. Dabei erscheint das Gegebene keineswegs dürftig, wie er einigermafsen befürchtet. Die Darstellung ist sehr geschickt und gefällig. Es ist nichts weniger als eine trockene Aufzählung von so und so viel geschichtlichen Ereignissen. Lateinische und griechische Ausdrücke sind möglichst durch deutsche ersetzt. Wo sie doch erscheinen, sind sie erklärt; so S. 39 Centurien = Kompanien; Referent würde Hundertschaften freilich vorziehen, und die Schreibung Pontifizes ist doch wohl nur ein Druckfehler. Dem Zwecke des Buches gemäfs ist auch die Betonung sorgfältig angegeben. Voran geht eine Tabelle, die zu lernenden Zahlen sind fett gedruckt und auf den Rand gerückt, für die Übersichtlichkeit ist durch vielfache Gliederung gesorgt; Druck, Papier und Einband sind vortrefflich und entsprechen dem Inhalt.

Das Werk von Christensen unterscheidet sich von dem Junges einmal durch reichere Anschauungsmittel. Die drei Teile enthalten 14 Karten, die in derselben Anstalt ausgeführt, recht klar und brauchbar sind, aber der Darstellung der Bodenerhebungen entbehren, ferner nicht weniger als etwa 150 sehr sauber ausgeführte Holzschnitte, welche gar nicht selten eine ganze Seite einnehmen. Christensen beschränkt sich nicht auf die Abbildung einzelner Bau- oder Bildwerke, er bringt auch die Trachten, Wohnräume und deren Ausstattung aus den verschiedenen Jahrhunderten, sowie Ansichten von Städten (z. B. Strafsburg und München im siebzehnten Jahrhundert). So umsichtig gewählt und trefflich ausgeführt diese Abbildungen aber auch sind, so liegt die Gefahr hier allerdings vor, dafs sie mehr zerstreuend als belehrend wirken, zumal sie nicht immer unmittelbar an der betreffenden Stelle stehen (z. B. III. 19) und bei ihrer Gröfse auch nicht stehen können. Wie die Abbildungen zahlreicher sind, so sind auch die kulturhistorischen Abschnitte umfangreicher als bei Junge. So behandelt der dritte Band in § 69 Wissenschaft, Litteratur und allgemeine Bildung (Humanismus), in § 70 die Renaissance der Kunst in Italien und in Deutschland, in § 74 deutsche Zustände während des dreifsigjährigen Krieges und nach demselben, in § 76 Hofleben, Kunst und Wissenschaft, Litteratur und Sprache unter Ludwig XIV, in § 81 die Kirche und die „sogenannte“ Aufklärung, in § 83 die Kulturzustände im Zeitalter Friedrichs des Grofsen u. s. w. Für die aufserdeutsche Geschichte giebt Christensen gleichfalls mehr als Junge. Doch steht auch bei ihm die deutsche Geschichte im Mittelpunkte; so sind im Mittelalter den aufserdeutschen Ländern überhaupt nur zwei Seiten gewidmet. Die Kriegsgeschichte ist auch hier sehr eingeschränkt worden; die beiden ersten Kriege Friedrichs des Grofsen werden z. B. in 6 Zeilen

erledigt. Gleich Junge führt auch er die Geschichte bis zur Thronbesteigung unseres jetzigen Kaisers und Königs.

In einem Anhange teilt Christensen noch wichtige Quellenstellen in deutscher Übersetzung mit und verweist im Text durch Zahlen auf dieselben. Für das Mittelalter veranschaulicht und erklärt er auch die verschiedenen Schriftarten und giebt das auf die Hälfte verkleinerte Facsimile einer Urkunde König Pippins für Fulda nebst Text und deutscher Übersetzung.

Die Form der Darstellung ist eine andere wie bei Junge. Hat letzterer mit Erfolg danach gestrebt, einen zusammenhängenden, ebenmäſsigen, angenehm zu lesenden Text herzustellen, so steht hier das stoffliche Interesse im Vordergrunde, und am Ende der einzelnen Paragraphen regen einige Fragen zur Wiederholung, Erweiterung und Vertiefung des Gelernten an. Die zu lernenden Zahlen sind auch hier fett gedruckt und ausgerückt, sowie in einer Zeittafel am Ende zusammengestellt. Fraglich bleibt, zu welchem Zweck auch die nicht zu lernenden Zahlen nochmals in schwächerem Drucke auf dem Rande erscheinen.

Daſs der Stoff umfangreicher ist, erklärt sich wohl daraus, daſs Christensen sein Buch auch für Lehrerinnenseminare bestimmt hat. Doch würden noch an manchen Stellen Zusätze wünschenswert sein, so fehlt III S. 28 der zweite Speierer Reichstag, S. 38 des Mansfelders Zug nach Ungarn und sein Tod, S. 47 die Begründung des Königreichs Sardinien, S. 57 des Groſsen Kurfürsten zweite Gemahlin Dorothea u. a. m.

Die Darstellung ist fast durchweg zuverlässig, bestimmt und genau im Ausdruck. Recht gut ist z. B. die Regierung Heinrichs I und Ottos des Groſsen behandelt, zweckmäſsig in der Neuzeit bei Gelegenheit des nordischen Krieges die Vorgeschichte Polens und Ruſslands eingefügt. Alles in allem erscheint auch dies Buch als eine beachtenswerte Leistung und brauchbar, zumal wenn in einer neuen Auflage die Sonderung der Bilder eingeführt und die noch vorhandenen Lücken, Ungenauigkeiten und Irrtümer beseitigt würden.

Wie im vorigen Jahresbericht, so sind auch in diesem *Einige Bemerkungen zu unsern Lehrbüchern der deutschen Geschichte* von R. Lange (*ZG.* S. 502—510) besonders zu empfehlen. Lange behandelt von vielfach falsch oder ungenau dargestellten geschichtlichen Fragen diesmal den Ursprung der Hansa und ihren Niedergang, den geistlichen Vorbehalt, den Majestätsbrief, die Frage nach dem Urheber von Magdeburgs Einäscherung und die Frankreich betreffenden Bestimmungen des Westfälischen Friedens.

5. Quellenwerke.

Für die deutsche Geschichte von 768—1250 sind die *Monumenta Germaniae selecta* von M. Doeberl im Erscheinen begriffen. Die Herausgabe soll in vier Heften erfolgen, von denen das erste die Zeit der

Karolinger, das zweite die der sächsischen Könige, das dritte die der Salier, das vierte die der Hohenstaufen umfafst, und zwar sollen diese Hefte „diejenigen Aktenstücke (leges, diplomata, epistolae) enthalten, welche für das römisch-deutsche Reich in politischer, kirchenpolitischer und staatsrechtlicher Beziehung von besonderem Belange sind“. Zunächst ist das dritte Heft erschienen, die anderen sollen innerhalb zweier Jahre folgen. Bestimmt ist die Sammlung zum „Hülfsmittel für Studierende der Universität und des Lyceums zum Gebrauch für Vorlesungen, namentlich aber bei den Übungen im historischen Seminar, für den Lehrer an Mittelschulen, überhaupt für jeden Geschichtsfreund. Es soll hierdurch einem möglichst weiten Kreise von Gebildeten Gelegenheit gegeben werden, an den wichtigsten Ergebnissen unserer grofsen Quellensammlungen, insbesondere der Monumenta Germaniae, zu partizipieren“. Das für die Salier bestimmte Heft enthält 23 Nummern, von denen einige mehrere Stücke enthalten. Es beginnt mit Konrads II Lehnsgesetz und Heinrichs III Gesetz über Lehnsverlust; die Hauptmasse ist natürlich dem Streite zwischen Kaisertum und Papsttum gewidmet, von dem Papstwahldekrete von 1059 an bis zum Wormser Konkordat. Aber auch die auf die Herstellung des Landfriedens unter Heinrich III und IV bezüglichen Aktenstücke werden gegeben, so 2, 17, 18, 22a. b. Ebenso wird Heinrichs Freibrief für die Wormser vom Jahre 1074 abgedruckt. Die Ausgabe ist sehr sorgfältig, die verschiedenen Fassungen werden nebeneinander gestellt, so bei No. 4; die Varianten werden angegeben, das dem Texte zu Grunde gelegte Werk wird genannt, über die wissenschaftlichen Streitfragen sind orientierende Anmerkungen hinzugefügt. So bietet sich hier dem Lehrer für eine unparteiische, auf die entscheidenden Dokumente gestützte Darstellung dieser wichtigen Epoche ein äufserst bequemes, vorzügliches Hülfsmittel.

Das *Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit* von M. Schilling ist in zweiter, verbesserter Auflage erschienen. In dem Vorwort spricht sich der Herausgeber über die Art aus, in der er diese Quellenstücke für den Unterricht und in demselben verwertet wissen will. Er wünscht, „dafs dieselben nicht nur zur Ausschmückung und Belebung des Vortrages verwendet werden möchten, auch nicht nur der Vortrag des Lehrers nach Möglichkeit aus ihnen schöpfen, sondern dafs sie in organische Verbindung mit dem Unterrichte gebracht werden möchten“. In welcher Weise er sich dies denkt, hat er dann später in einem eigenen lesenswerten Schriftchen noch des näheren auseinandergesetzt, das den Titel führt *Quellenlektüre und Geschichtsunterricht.* Dasselbe giebt zunächst einen geschichtlichen Überblick über die Verwendung der Quellenschriften für die Schule, hebt dann die Gesichtspunkte hervor, nach denen die Quellenlektüre zu würdigen ist, und wendet sich endlich im dritten Abschnitt, wie gesagt, zur didaktischen Behandlung derselben. Indem eine genauere Berichterstattung für den entsprechenden Jahrgang vorbehalten wird, soll hier nur hervorgehoben werden, dafs das *Quellenbuch* wie in der ersten Auf-

lage mit der Wittenbergischen Nachtigall von Hans Sachs beginnt und mit dem Frankfurter Frieden von 1871 schliefst, dafs die Einteilung und der Umfang — es sind nur 10 Seiten mehr als in der ersten Auflage — dieselben geblieben sind, dafs aber innerhalb der Abteilungen eine nicht unbedeutende Veränderung stattgefunden hat. In *I. Zeitalter der Reformation* sind z. B. von den 54 Stücken 16 neu; dafür sind 15, die in der alten Ausgabe standen, nicht wieder aufgenommen. Ähnlich ist es in den anderen Abschnitten. Am wenigsten ist in dem über das Zeitalter Friedrichs des Grofsen verändert. Bei diesen Änderungen tritt deutlich das Streben hervor, an Stelle des Werdenden das Seiende, an Stelle der politischen Vorgänge die abschliefsende Urkunde zu setzen, vorzüglich aber den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zuständen breiteren Raum zu gewähren. So sind z. B. in den ersten Abschnitt neu aufgenommen einmal ein Stück aus Macchiavellis Principe, eine Leipziger Kleiderordnung, Bestimmungen einer kurfürstlich sächsischen Landesordnung über Gastmähler und Tänze, Hans von Schweinichens Erzählung über seinen und seines Herzogs Aufenthalt in dem Hause der Fugger, ebendesselben Beschreibung eines fürstlichen Hochzeitsfestes, eine kursächsische Verordnung zum Schutz des bürgerlichen Gewerbes, dann wieder ein Bild des Fehdewesens aus Götz von Berlichingen u. a. m. Sicher wird diese stärkere Hervorhebung des Kulturhistorischen vielen sehr willkommen sein und dem bereits in seinem Werte anerkannten Buche neue Freunde gewinnen; doch wird manches nun weggelassene Stück auch ungern entbehrt werden, so z. B. die auf die interessante Politik und Person des Kurfürsten Moritz bezüglichen Abschnitte. Es mufste eben Mafs in dem Ganzen gehalten werden. Ohnehin hält Schilling schon für den vorliegenden Stoff drei Semester für erforderlich, die auf preufsischen Gymnasien nur dann zur Verfügung stehen würden, wenn — und es wird schliefslich doch allgemein dazu kommen — es ermöglicht wird, in Unterprima bereits bis zum Jahre 1648 zu gelangen.

Um das Werk auch für noch weitere Kreise nutzbar zu machen, hat Schilling in einem gesonderten Hefte *Übersetzungen zu dem Quellenbuch* geliefert, in dem die lateinischen — es sind deren nur zwei oder drei — und die französischen Stücke teils von ihm selbst übertragen teils nach bereits vorhandenen Übersetzungen deutsch gegeben sind. Einige der benutzten Bücher sind schon etwas altmodisch, so wird No. 8 nach einer Übertragung von 1745 gegeben. Schillings Übersetzung ist glatt und korrekt, doch ist „Schlüter schmückte das Arsenal mit den Trophäen und mit den schönen Gesichtern (Fratzenges.), welche die Bewunderung der Kenner erregen“, nicht zutreffend. Das „Arsenal“ ist das Zeughaus — in dem sich heute die Ruhmeshalle befindet — und Schlüters Masken sterbender Krieger sind keine Fratzengesichter.

Für die Zwecke der Universität zusammengestellt, aber auch für den Unterricht in der Schule brauchbar und nützlich ist das *Kleine Urkundenbuch zur neueren Verfassungsgeschichte* von J. Jastrow. Dasselbe

zerfällt in zwei Teile, von denen der erste die auf das Deutsche Reich, resp. den Deutschen Bund bezüglichen Urkunden, der zweite die für Brandenburg-Preufsen enthält. Der erste zerfällt wieder in drei Abschnitte: Die Auflösung des alten Reiches (Rheinbunds- und Abdankungsakte Franz' II), die Zeit des deutschen Bundes (die Schlufsakte des Wiener Kongresses, die Deutsche Bundesakte, die Karlsbader Beschlüsse von 1819, die Wiener Schlufsakte von 1820, die Reichsverfassung von 1849 und Bismarcks Frankfurter Vermächtnis), das neue Reich (Reichsverfassung, Gerichtsverfassungsgesetz, Gesetz betr. die Stellvertretung des Reichskanzlers, Unfallversicherungsgesetz). Der zweite zerfällt in ebenso viele Abschnitte. Für die Territorialzeit sind die Constitutio Achillea und die Konsistorialordnung von 1573 aufgenommen, für die des aufgeklärten Despotismus — hierhin rechnet Jastrow bereits den Grofsen Kurfürsten — der Labiauer Vertrag und das Potsdamer Edikt, die Instruktion Friedrich Wilhelms I für das Generaldirektorium nebst Friedrichs des Grofsen Anmerkungen dazu, dann Abschnitte über den Richtereid und die Rechte und Pflichten der Diener des Staates aus der allgemeinen Gerichtsordnung von 1793 und dem Allgemeinen Landrecht, endlich die Städteordnung von 1808. Der dritte Abschnitt umfafst die Verfassungsurkunde für den preufsischen Staat und das Gesetz über die allgemeine Landesverwaltung von 1883. Die Aktenstücke sind teils im Auszuge teils — so die jetzige Reichsverfassung und die preufsische Verfassung — in ihrem vollen Wortlaute gegeben. Für jedes Stück ist die Vorlage und daneben sind auch andere Fundorte angegeben. Das Format ist handlich, die Ausstattung gut.

Auch für die brandenburgisch-preufsische Geschichte ist nunmehr ein *Quellenbuch* erschienen, von Fr. Zurbonsen, welches den Unterricht in der vaterländischen Geschichte zu vertiefen und zu beleben wohl geeignet ist. Es umfafst 390 Seiten in stattlichem Grofsoktav, empfiehlt sich duch guten, sorgfältigen Druck, enthält 300 Stücke, vorwiegend Urkunden, aber auch Abschnitte aus Chroniken, beginnt mit Widukinds Bericht über die Slavenkämpfe Heinrichs I und schliefst mit dem Frankfurter Frieden und den Privataufzeichnungen Kaiser Wilhelms über den Krieg von 1870/71. Der Herausgeber hat die älteste Zeit der brandenburgischen wie der Hohenzollerschen Geschichte nicht so in den Hintergrund treten lassen wollen, wie es in den Lehrbüchern sonst wohl geschieht. So enthält der erste Abschnitt, welcher bis zu Jobst von Mähren reicht, schon 32, die Vorgeschichte der Hohenzollern bis zur Ernennung Friedrichs VI zum Verweser der Mark 12 Stücke. „Die ausgewählten Quellenberichte sind durchweg zeitgenössische, die vorgesetzten Nachrichten sollen zugleich über die wichtigeren Chroniken und Chronisten der brandenburgischen Geschichte orientieren.“ Bei Stück 82 hat Berichterstatter die betreffenden Angaben über Hafftitz vermifst. Kulturgeschichtliches hat bei dem Werden und Wachsen des Staates aus verschieden gearteten Teilen nur in beschränktem Mafse gegeben werden können; doch findet sich z. B. die älteste Polizei- und Kleiderordnung für Berlin-Kölln vom

Jahre 1334, des Ritters Eyb Bericht über Albrecht Achilles im Turnier, das Leichenbegängnis Albrecht Achilles' zu Frankfurt a. M., ein Hoffest unter Johann Georg 1584 u. a. m.

Die lateinischen, mittelhoch- und niederdeutschen sowie die französischen Urkunden und Berichte sind, um das Buch weiteren Kreisen zugänglich zu machen, in Übertragung geboten, bei welcher der Herausgeber Unebenheiten und Härten des Ausdrucks möglichst zu vermeiden gesucht hat. Die der Neuzeit angehörenden deutschen Stücke sind durchweg im Urtext, die der neuesten Zeit entstammenden in der amtlichen Rechtschreibung wiedergegeben. Selbstverständlich hat eine Reihe von Kürzungen eintreten müssen. Nach des Berichterstatters Ansicht wäre eine ganze Reihe von Stücken besser im Urtexte — so namentlich die französischen, aber auch die niederdeutschen — wiedergegeben worden. Auch ist zu bedauern, dafs die Zeugen, die unterzeichnet haben, nie angeführt sind, so z. B. bei Stück 41, Karls IV Urkunde über die Erhebung der Burggrafen von Nürnberg in den Reichsfürstenstand. Aus der reichen Sammlung möchte Berichterstatter aufser dieser Nummer Stück 43 hervorheben, das auch den Burggrafen Johann III in nahen Beziehungen zu den luxemburgischen Brüdern zeigt, 40, ein gleichzeitiges Lied über Friedrichs I Kampf gegen die Quitzows, 61, die Verbindung der märkischen Städte wider die Feme, Stück 69, Friedrichs II Empfehlung zum böhmischen Könige durch die Stände der Lausitz, 115, des Grofsen Kurfürsten Bericht über die Schlacht bei Warschau, Stück 123—126, Berichte über desselben Feldzug von 1675, 133 und 137, die Brandenburger in den Türkenkriegen. Auch die neuere Zeit ist genügend bedacht, und auf die innere Verwaltung des Staates wird gebührend Rücksicht genommen. Ungenügend erscheint dem Berichterstatter das über das Ordensland und Herzogtum Preufsen Gegebene. Demselben sind nur vier Stücke gewidmet; keines davon behandelt die Blütezeit des Ordens. Dafür könnten 3a, 3b, 6, 14, 34, 35, 42, 68, die recht unbedeutend und belanglos sind, wegfallen. Um das Verständnis zu erleichtern, hat Zurbonsen fleifsig gearbeitete Anmerkungen beigesteuert und hierfür auch die neueste Litteratur benutzt (Vgl. S. 12 und 84). Falsche Angaben finden sich selten, so z. B. wird S. 9 Markgraf Albrecht II ein jüngerer Sohn Albrecht des Bären genannt, S. 16 die Gründung Lehnins in das Jahr 1282 gesetzt, S. 22 angegeben, dafs Berlin 1548 Residenz wurde u. a. m. Auch Druckfehler stören verhältnismäfsig selten. Alles in allem können wir dem Herausgeber für dieses Quellenbuch nur sehr dankbar sein.

Für die neuere französische und englische Geschichte ist jetzt eine recht nützliche *Sammlung geschichtlicher Quellenschriften* begonnen worden, die ein Zusammenwirken des neusprachlichen Unterrichtes mit dem in der Geschichte anstrebt und sich in erster Linie in den Dienst des Realgymnasiums stellt, dem eine seiner eigentümlichen Aufgabe entsprechende historische Quellenlektüre bisher fast ganz vorenthalten geblieben ist. Bisher sind vier Bändchen erschienen, welche Reden, Briefe

und Memoiren enthalten, die neben sprachlichen Vorzügen historischen Quellenwert besitzen. Die Sammlung ist ins Leben gerufen von F. Perle, der auch das zweite und vierte Bändchen bearbeitet hat, einmal *Briefe zur französischen Revolution*, dann *Englische Parlamentsreden zur französischen Revolution*. In dem erstgenannten sind die 62 Briefe so geschickt gewählt, dafs sie, als ein Ganzes gelesen, ein einheitliches und und abgerundetes Bild der fortschreitenden Bedrängung und schliefslichen Zertrümmerung der alten französischen Monarchie und der mit ihr verwachsenen Staatseinrichtungen, von der Eröffnung der Reichsstände an bis zur Verurteilung des Königs gewähren. Es sind vorwiegend Briefe aus den antirevolutionären Kreisen, so Briefe des Königs (18), vorzüglich an seine Brüder, von Madame Elisabeth (12), des königlichen Beichtvaters Lenfant (8), aber auch von Mirabeau (4), Lafayette, Vergniaud u. a. m. Ein Anonymus, der mit 8 Stücken vertreten ist, giebt das. was man in Paris in den einzelnen Momenten dachte und sich erzählte. Kürzungen sind nur ganz ausnahmsweise vorgenommen. Die Anmerkungen sind unter den Text gestellt, was in dem vorliegenden Falle durchaus zweckmäfsig erscheint, da diese vertraulichen Privatbriefe der Erklärung besondere Schwierigkeiten bereiten. Sie sind sorgfältig gearbeitet, mit weisem Mafse gegeben und zweckentsprechend. Gewissermafsen die Fortsetzung zu diesem Bändchen bildet das vierte. Es umfafst die Zeit von 1793—1801 und stellt in den englischen Parlamentsreden die Auffassung der französischen Bewegung in England und die ersten beiden Koalitionskriege in den verschiedenen Stufen ihrer Entwicklung, von der Kriegserklärung an bis zum Friedensschlusse, dar. Voran geht eine kurze Einleitung über Englands Haltung der französischen Revolution gegenüber und das Leben von Pitt, Fox, Sheridan und Liverpool. Es sind im ganzen sechs Reden, die Hälfte davon von Pitt. Sie sind ziemlich unverkürzt wiedergegeben, die Stellen, an denen Auslassungen stattgefunden haben, sind gekennzeichnet. Auch hier können die zum Verständnis beigegebenen Vorbemerkungen und Anmerkungen nur als höchst zweckmäfsig bezeichnet werden. Gerade dieses Bändchen hat solchen Anklang gefunden, dafs es schon in zweiter Auflage erschienen ist.

Das erste enthält Abschnitte aus den Memoiren von La Rochefoucauld aus der Zeit von 1624—1649 und ist von F. Hummel herausgegeben. Auch hier ist, vorzüglich für die zahlreichen zur Erwähnung kommenden Persönlichkeiten, in den Anmerkungen das Nötige angegeben worden, um so reichlicher, als dies eine Zeit ist, für welche die Schüler sehr wenig mitbringen. Es erscheint fraglich, ob sie dem Buche Interesse abgewinnen werden; es sind zum grofsen Teil gleichgültige, resultatlose Intriguen; zudem sind sie viel später aus der Erinnerung aufgezeichnet. Der dritte Band enthält das einundzwanzigste Buch der Memoiren von Marmont, welches sich mit der Zeit von Napoleons Abdankung bis zur Schlacht von Waterloo und Napoleons abermaligem Sturze beschäftigt. Voiangeschickt ist Marmonts Erklärung über sein persönliches Verhältnis zu

Napoleon, der Nachweis, dafs er keineswegs ein Günstling des Kaisers gewesen sei, und ein Lebensabrifs des Marschalls. Das Buch ist reich an Charakteristiken der in jener Zeit leitenden Persönlichkeiten und sehr lehrreich für die Fehler der Restauration. Die Anmerkungen sind hinter dem Texte gegeben — sowohl sachliche wie sprachliche — der Herausgeber, H. Lambeck, hat hierin aber entschieden zu viel gethan: von jeder auch noch so bekannten Person, die im Text vorkommt, werden die Lebensumstände auf das genaueste angegeben. Dagegen hätten manche Punkte der Erzählung, wie z. B. die erstaunliche Nachricht auf S. 22, einer Besprechung bedurft. Die Ausstattung der Bändchen ist elegant: dunkelblauer Leinwandband, glattes, festes Papier, klarer, schöner, korrekter Druck, und auch nach dieser Seite hin verdienen sie Empfehlung.

6. Darstellungen und Sammlungen aus neueren Geschichtswerken.

Zu diesen Quellenbüchern und Ausgaben von Quellenschriften stehen in ausgesprochenem Gegensatz diejenigen Werke, welche den Geschichtsunterricht durch die moderne Litteratur, durch die wissenschaftlichen oder auch poetischen Darstellungen aus neuerer Zeit vertiefen und unterstützen wollen. Wie Perle den Geschichtsunterricht mit den neusprachlichen Stunden durch Quellenlektüre in innere Verbindung zu bringen strebt, so will Fr. Kirchner durch sein *Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht* die deutsche Stunde mit dem Geschichtsunterricht enger verbinden. Zunächst ist der erste Teil (für Untertertia) erschienen. Wie Willmann sein Lesebuch für Quarta aus Herodot zusammenstellte, so will Kirchner an Stelle „des bunten Durcheinander von Lesestoffen aus fast sämtlichen Wissenschaften, wie es bis jetzt in allen Lesebüchern zu finden ist, für die Tertien ein Lesebuch bieten, welches im Anschlufs an den geschichtlichen Unterrichtsstoff der Klasse den Schülern vielseitige Belehrung in mustergültiger Prosa vermittelt“. Der Berichterstatter hat das Buch selbst nicht gesehen und mufs sich daher damit begnügen, auf die beiden ihm vorliegenden Besprechungen zu verweisen, die freilich weit auseinander gehen. O. Frick (*LL.* XXI, S. 118 f.) billigt den zu Grunde liegenden Gedanken und findet die Ausführung desselben praktisch und ansprechend. Demnach empfiehlt er das Buch angelegentlich zur Einführung und hofft auf das Erscheinen der in Aussicht gestellten Fortsetzung für Obertertia (1555—1871). Ganz anderer Meinung ist E. Heidemann (*ZG.* 1890 S. 347—353); nicht als ob derselbe die Nützlichkeit eines solchen Lesebuches nicht anerkennt, aber er legt in seiner eingehenden Besprechung dar, dafs Kirchner den an ein solches zu stellenden, ja seinen eigenen Anforderungen nicht entspricht, und fafst sein Urteil dahin zusammen, dafs „den grofsen Nachteilen gegenüber die Vorzüge des Buches, d. h. die Darbietung einiger passend ausgewählter historischer Bilder, völlig in den

Hintergrund zurücktreten; dafs der Herausgeber ein Buch geliefert hat, welches für den geschichtlichen Unterricht manchen Nutzen bringen dürfte, als deutsches Lesebuch aber nimmermehr zu brauchen ist."

Aus der Anzeige O. Fricks verdient noch hervorgehoben zu werden, dafs derselbe nachdrücklich für eine Verstärkung der Prosastoffe in den unteren und mittleren Klassen eintritt, die einer Einführung in die nationale Welt und vaterländische Geschichte dienen können, um so der aus der fremdsprachlichen Lektüre andringenden Macht ein wenig das Gleichgewicht zu halten.

Die *Darstellungen und Charakteristiken* von W. Pütz in der neuen Bearbeitung von J. Asbach liegen nunmehr auch für das Mitttelalter in einem zweiten stattlichen Bande von fast 700 Seiten vor. Wie die im vorigen Jahresberichte besprochenen Halbbände für das Altertum, so zeigt auch dieser starke Veränderungen, und auch hier sind Beschränkung der Kriegsgeschichte, ausführlichere Behandlung der Verfassungskunde und der Äufserungen des geistigen Lebens die leitenden Gesichtspunkte gewesen. Besondere Sorgfalt ist auf eine übersichtliche Einteilung des Stoffes gelegt worden. Der Inhalt zerfällt in 6 Abschnitte. Der erste enthält die Vorgeschichte und umfafst die Beziehungen der Römer und Germanen bis zum Markomannenkriege. Er rührt überwiegend von Asbach her, der die Quellen, seine eigenen, früher erschienenen Abhandlungen und neueres Material, G. Kaufmann, v. Cohausen, Ohlenschlager, benutzt hat. Jeder der nun folgenden fünf Perioden des Mitttelalters wird eine Übersicht über den Gang der geschichtlichen Entwicklung innerhalb derselben vorausgeschickt. In den ersten beiden Perioden, welche die Zeit bis zum Vertrage von Verdun umfassen, sind besonders G. Kaufmann, Nitzsch und Rankes Weltgeschichte benutzt, zum Teil auch wörtlich abgedruckt worden. In den folgenden beiden Perioden ist die Zahl der aus der früheren Auflage herübergenommenen Stücke schon gröfser, in der fünften Periode aber, welche die Zeit vom Interregnum bis zur Entdeckung Amerikas umfafst, ist nur sehr wenig geändert worden. Für Heinrich IV ist natürlich Nitzsch sehr stark herangezogen worden, für die Kreuzzüge das Werk von Kugler. Am wenigsten Veränderung haben die auf das Ausland bezüglichen Abschnitte erfahren.

Auch hier sind überall die benutzten Werke genau angeführt, S. 224 werden in der Anmerkung sogar die grundlegenden Werke für die deutsche Reichsverfassung zusammengestellt. Die Verfassungs- und Kulturverhältnisse finden in jeder Periode ihre genügende Darstellung; so in der ersten die Diokletianisch-Konstantinische Reichsorganisation und der Sieg des Christentums, sowie die Thätigkeit Justinians, in der zweiten die Verfassung und Verwaltung des fränkischen Reiches und Karls des Grofsen Reformen, im dritten die Verfassung des deutschen Reiches in der Kaiserzeit, in der vierten die Wirkungen der Kreuzzüge, in der fünften die Verfassung des Reiches nach dem Untergange der Staufer. Für diese Abschnitte

ist neben den Genannten natürlich auch noch besonders das Werk des Altmeisters Waitz benutzt worden. Nur für die Stadtverfassung und deren Entwicklung, sowie für die Kämpfe innerhalb der Städte wäre die Aufnahme eines Abschnittes noch erwünscht gewesen. Es ist kein Zweifel, dafs das Buch durch diese Verjüngung gewonnen hat und wohlgeeignet ist, belehrend und anregend für die geschichtliche Erkenntnis zu wirken.

7. Geschichtstabellen zum Auswendiglernen.

Geradezu diesen Titel führen die bekannten, nach dem synchronistischen Prinzip angelegten Tabellen von Theodor Hirsch. Sie erscheinen in einer neuen verbesserten, von des Verfassers Sohne, dem unermüdlich thätigen F. Hirsch, besorgten — zehnten — Auflage, ein Beweis, dafs sie sich bewährt und auch bei der jetzigen Strömung, sich in Jahreszahlen mit dem Minimum und, wäre es möglich, mit noch Wenigerem zu begnügen, erfreulicherweise ihre alten Freunde behalten haben. Berichterstatter möchte für die nächste Auflage nur anregen, bei dem Auslande einige Zahlen zu streichen — so brauchen unsere Schüler nicht zu wissen, wann Friedrich VI von Dänemark oder Karl XIII von Schweden regierten — und dafür in der deutschen Geschichte manches aufzunehmen, so Friedrichs des Streitbaren Belehnung mit Kursachsen durch Sigismund, den Sieg der Hanseaten über König Waldemar III — der Name Hansa kommt in den Tabellen überhaupt nicht vor — den Rheinischen Bund zur Zeit des Interregnums. Auch solche Daten, wie der Fall von Akkon 1291, die Übersiedlung der Johanniter nach Rhodus und nach Malta, würden sich zur Aufnahme eignen.

Dann hat für das Gymnasium die zu lernenden Jahreszahlen K. Fischer auf 14 Seiten sehr kleinen Druckes zusammengestellt und zwar so, dafs auf die in Quarta zu lernenden die in den Sekunden hinzukommenden, auf die für die Tertien bestimmten die für Prima vorbehaltenen folgen. Der letzteren sind freilich so wenige, dafs sie auch noch in den Tertien mitgenommen werden könnten. Das Tertianerpensum schliefst mit 1871, das Hohenzollersche Kaisertum bis 1888 bleibt für die Prima; das Untertertianerpensum reicht bis 1555 — soweit rechnet auch Fischer das Mittelalter. Beiden Tertianerpensen sind Regententabellen für das Reich und Brandenburg-Preufsen beigegeben.

Erwähnung verdient noch das gleichem Zweck dienende Büchlein von Hofmann, das allerdings schon dem Jahre 1887 angehört, wegen einiger ihm eigenen Einrichtungen. Der Stoff ist in 11 Abschnitte zerlegt, die von der gewöhnlichen Scheidung in Altertum, Mittelalter und Neuzeit absehen. Der erste enthält die orientalische Geschichte bis zum Ende des Perserreiches in der ersten Kolumne, daneben in einer zweiten zur Vergleichung aus der Entwicklung in Griechenland und Rom einige Daten

Karl IX in der Mitte zwischen seinen beiden älteren Brüdern Johann und Erich. Demnach hält Berichterstatter dies sicher sehr viel Mühe und Arbeit enthaltende Werk für die Schule nicht für geeignet und für den Lehrer erst nach einer sehr erheblichen Umgestaltung brauchbar.

9. Historische Geographie.

A. Beschreibende Werke.

Zu einem selbständigen Buche hat B. Volz die bisher in sein *Lehrbuch der Erdkunde* eingefügten Abschnitte über die alte Geographie Griechenlands, Italiens und Palästinas gestaltet. Durch die Trennung ist eine Erweiterung der physischen Geographie notwendig geworden; so hat namentlich Italien in dieser Richtung Zusätze erhalten. Das Pensum des unteren Kursus ist jetzt von dem des oberen durch den Druck unterschieden, und zwar sind die erstgenannten Abschnitte meist umgestaltet. Die für die höhere Stufe bestimmten geben fast durchweg den Text des älteren Werkes wieder, doch zeigt sich die bessernde Hand des Verfassers auch hier häufig in kleinen Veränderungen, Berichtigungen, Zusätzen. Zwei Drittel des Buches umfafst die griechische Geographie (98 S.). Besonders ausführlich werden naturgemäfs Hellas und Peloponnes behandelt, aber auch das nördliche Vorland, wozu Volz aufser Thracien, Macedonien und Illyrien auch Epirus rechnet, sowie das östliche Vorland — die äolisch-jonisch-dorischen Siedlungen am westlichen Saume Kleinasiens und Cypern — erfahren eine ausreichende Besprechung.

Überall strebt der Verfasser danach, dem Schüler ein anschauliches Bild von dem Bau und dem Charakter der Landschaft, von der Eigenart ihrer Bewohner zu geben. Er schildert — und hierbei kommt ihm zustatten, dafs er selbst wiederholt in jenen Gegenden gewesen ist — die Umrisse der Berge, die Ufer der Meeresbuchten, die Lage der Städte; vgl. z. B. die Schilderung des Olymp, des Ätna, des Tempethales, Delphis, Thebens, Korinths. Eingedruckt sind Skizzen der Häfen Athens, des Meerbusens von Navarino, Theras; zwei andere veranschaulichen die Änderung in der Gestalt des Vesuv. Bei jeder Stadt, bei jedem Berge werden dann sorgfältig die Ereignisse angemerkt, bei denen der Ort eine Rolle spielte. Die Namen haben nicht allein die griechische Form, sondern auch das griechische Geschlecht; es erscheint hier also das Pelion, die Oita, die Parnes. Das Buch ist sorgfältig gearbeitet. Selten finden sich Druckfehler oder Irrtümer, wie die Angaben, dafs Sokrates Xenophon beim Delion das Leben rettete, oder dafs Sulla 86 nach Italien zurückkehrte. Es ist ein empfehlenswertes Werkchen und auch für die Schülerbibliothek geeignet.

Den gleichen Zweck, den Leser mit dem alten Hellas bekannt zu machen, verfolgt W. Freund mit seinen *Wanderungen auf klassischem*

Boden. Diese sollen in 5 Heften erscheinen, das erste Athen, das zweite die griechischen Ruhmesstätten (Marathon, Thermopylä, Salamis, Plataä), das dritte Delphi und Olympia schildern. Das vierte und fünfte Heft soll Rom gewidmet sein. Auf die Angabe der litterarischen Hülfsmittel — Freund bestimmt das Büchlein auch für Studierende und zum Selbststudium — folgt eine anschauliche Schilderung der attischen Ebene, sodann eine kurze Übersicht der Schicksale Athens bis 529 n. Chr. Hier wäre eine Fortführung bis auf die Gegenwart wünschenswert gewesen, anstatt dafs nachher bei den einzelnen Denkmälern Angaben über die Zerstörungen durch die Kriege und durch Kunstliebhaber wie Lord Elgin gemacht werden. Dann wird Athen selbst in drei Abschnitten — obere, untere, Hafenstadt — geschildert, wobei Freund fast immer von Stellen der alten Klassiker ausgeht. Die Darstellung ist klar, anschaulich, nach den besten Werken gearbeitet, die Abbildungen der Denkmäler sind nach Originalaufnahmen hergestellt und gleichfalls gut.

Sorgfältig gearbeitet und zweckentsprechend — indessen wohl mehr für den Lehrer bestimmt — ist nach dem Urteil von M. Rottmanner (*BbG.* S. 429 f.) auch das *Geschichtlich-geographische Wörterbuch* von W. Martens, welches über 3000 in den verschiedenen Geschichtsbüchern vorkommende Namen von Ländern, Völkern, Ortschaften, Flüssen und Bergen alphabetisch ordnet und sie geographisch genau bestimmt — allgemein bekannte Namen sind mit Recht weggelassen. Der Druck erleichtert die Übersicht: die zu erklärenden Wörter sind fett, die geographischen Angaben gesperrt, die historischen in Antiqua gesetzt. Zweckmäfsig ist auch die Bezeichnung der Aussprache.

Zum Schlufs mögen noch die Bearbeitungen der alten Geographie aus dem *Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft* von Iwan Müller genannt werden. H. G. Bolling giebt auf 250 Seiten Hellenische Landeskunde und Topographie, J. Jung auf etwa 100 Seiten die Geographie Italiens und der römischen Provinzen, und zwar so, dafs bei letzterem das Ethnographische, Kulturhistorische und Politische die Beschreibung der plastischen Gestaltung der Länder überwiegt. Die Topographie Roms giebt auf etwa 200 Seiten O. Richter in gründlicher, auf eigener Anschauung beruhender und mit den Ergebnissen der Forschung entsprechenden Karten ausgestatteter Darstellung.

B. Anschauungsmittel.

a) Atlanten.

Der historische Schulatlas von F. W. Putzger ist in fünfzehnter Auflage erschienen. Sie unterscheidet sich von der vierzehnten nur dadurch, dafs sie ein handlicheres, für Schulzwecke bequemeres Format — Oktav mit gebrochenen Karten — erhalten hat; doch ist für Freunde des alten Formates auch eine Anzahl von Exemplaren hergestellt worden.

Ebenso ist der *Atlas antiquus* von H. Kiepert und der *Historische Schulatlas* von H. Kiepert und C. Wolf neu aufgelegt worden. Auch schon in neunter Auflage ist der *Geschichtsatlas* von K. Keppel erschienen; derselbe ist indessen nicht sehr zu empfehlen. Er enthält 27 Karten auf 19 Seiten. Die ganze Ausstattung ist wenig ansprechend, die Farbenzusammenstellung ist sehr grell, die Schrift häufig das reine Augenpulver, die Zeichnung nicht immer genau und die Schraffierung der Gebirge unvollkommen. Dazu sind die Namen häufig inkorrekt — auf Einem Blatte finden sich Sündel, Marsen, Mont Senis, Tagenä. Freilich ist der Atlas wohl sehr billig, aber Velhagen und Klasing bieten jetzt für Eine Mark in ihrem *Kleinen Geschichtsatlas* (von F. W. Putzger) auf 18 Seiten 17 Haupt- und 23 Nebenkarten, welche sich durch Deutlichkeit des Druckes, Sorgfalt der Zeichnung, umsichtige Auswahl und endlich durch gröfsere Harmonie des Farbenbildes vor jenem auszeichnen. Freilich sind hier — von Palästina und den Schlachtfeldern 1864/1870 abgesehen — die Gebirge überhaupt nicht gezeichnet. Auf dem Blatte Italien (S. 3) findet sich nur der Ätna, und doch hätten Vesuv und Eryx schon als historisch wichtige Punkte aufgenommen werden müssen. Auf dem Blatte für Griechenland sind nur Öta, Kynoskephalai, Olymp und Ossa gezeichnet, und zwar sind die Kynoskephalai der Zeichnung nach ebenso bedeutend wie Olymp und Ossa. Gerade bei Italien und Griechenland ist aber für das Verständnis die vertikale Gestaltung des Landes unentbehrlich. Die Darstellung ist zuverlässig. Immerhin ist einiges zu bessern. So wird S. 1 die alte Welt in dem Besitzstande etwa um 560 dargestellt. Damals aber umfafste das karthagische Reich sicher nicht drei Viertel von Spanien. Auf der Hauptkarte von Griechenland ist Amphipolis falsch gezeichnet, auf der Nebenkarte Haliartos. Die Grenzen von Germania superior (S. 5) gehen für diese Zeit zu weit; es heifst nicht Arausia, sondern Arausio; die Welfenlande auf S. 10 umfassen in Sachsen zu viel; ebenso reichen die Grenzen der Schweiz um 1315 nicht so weit nach Norden. Hamburg, Nürnberg, Köln, Augsburg, Ulm sind auf demselben Blatt (12) ohne jeden Grund als Festungen gekennzeichnet. Die Bedeutung der roten und der lila Farbe hätte angegeben werden sollen. Im übrigen aber wird der kleine Atlas für „die unteren Klassen der Gymnasien, für Bürger- und Töchterschulen, gehobene Volksschulen" — alle diese hat der Herausgeber im Auge gehabt — ein nützliches und empfehlenswertes Hülfsmittel sein.

Das Mittelalter ist in zwei neuen aus Österreich stammenden Werken vertreten, dem Atlas von E. Hannack - F. Umlauft und dem von F. W. Schubert - W. Schmidt. Der erstgenannte dient zugleich der Geschichte der Neuzeit. Die beiden Atlanten unterscheiden sich in ihrer Einrichtung dadurch, dafs Schubert-Schmidt 37 Seiten Text voranschicken, Hannack-Umlauft dagegen nicht, dafs die ersteren nur eine Seite des Blattes für das Kartenbild benutzen — die Ausgabe ist Oktav (mit gebrochenen Karten) — die anderen Verfasser beide Seiten bedrucken und

das lange Format gewählt haben. Für das Mittelalter enthält der erste Atlas 8 Seiten, der zweite 13. In beiden Werken sind wiederholt mehrere Kartenbilder auf Einer Seite oder den Hauptkarten Kartons beigegeben.

Der erläuternde Text wird manchem willkommen sein, aber er übernimmt an einigen Stellen geradezu die Aufgabe des Geschichtsbuches. So findet man z. B. S. 6 die Geschichtsdaten aus den Sachsenkämpfen Karls des Grofsen zusammengestellt. S. 13—17 geben gar eine Erzählung der Kreuzzüge, S. 19—23 desgleichen von den Mongolenreichen. Zweitens steht recht viel Unrichtiges in diesen Erläuterungen. Westgoten und Burgunder sind keine deutschen Volksstämme (S. 1); Chlodwigs Alamannenschlacht wird immer noch bei Zülpich gegchlagen, Karl der Grofse schliefst mit den Sachsen den Frieden zu Selz, Kaiser Otto besiegt Harald Blauzahn und stellt die Mark Schleswig bis zur Schlei wieder her; die Merowinger Chlodar und Chilbert heifsen nirgends so, der Genosse Widukinds heifst nicht Alboin. Die alten Preufsen werden von dem Verfasser „wilde Horden“ genannt, Adalbert von Prag wird zum Erzbischof befördert und „fällt vor Kulm“ u. s. w. Zuweilen finden sich auch völlig verunglückte Sätze, wie S. 7. Der Text bedarf demnach einer umfassenden Umgestaltung. Die Karten dagegen sind recht brauchbar. Die Auswahl ist zu billigen, die Kartenbilder sind für kleinere und bestimmtere Zeiträume berechnet und darum zutreffender als bei Hannack-Umlauft, in der Aufnahme der Namen ist Mafs gehalten, die Zeichnung ist klar und deutlich. Hier und da findet sich wohl ein Versehen, im allgemeinen aber ist alles als zuverlässig anzuerkennen. Die Gebirge werden auf den meisten Karten dargestellt, auf anderen aber, wo sie die Anschaulichkeit beeinträchtigt hätten, weggelassen. Die Karten erinnern in ihrer Anlage und Auswahl sehr an die in Droysens Geschichtsatlas.

Hannack-Umlauft wollen auf derselben Karte zu viel zur Darstellung bringen, so gleich auf dem ersten Blatt: „Europa zur Zeit der Völkerwanderung“. Hier werden die Grenzen von 493, 526, 568 für Italien durch verschiedene Punktierungen gegeben. Dasselbe ist bei der zweiten Karte der Fall, die Mitteleuropa zur Zeit Karls des Grofsen darstellt. Hier werden wieder durch Punktierungen die Grenzen zur Zeit Karls des Grofsen, vor Karl dem Grofsen, nach Karl dem Grofsen (?) unterschieden, die Teilreiche in ihren Grenzen von 843 durch einen Farbenstrich gekennzeichnet, der sich nicht genügend von dem Flächenkolorit abhebt; besser ist die Grenze von 870 veranschaulicht. Überhaupt leidet der Atlas unter der Beschränkung auf einige wenige Farbentöne — Putzgers kleiner Atlas hat deren mehr. Dafs Irland hier die Farbe des Karolingischen Reiches zeigt, kann vielleicht ertragen werden; schlimmer ist es, wenn auf dem dritten Blatt Wales und Schottland dieselbe Farbe haben, wenn auf der Karte für die Zeit Karls V die österreichischen Lande mit Grün eingefafst werden, aber auch die Umgegend von Speier und Worms, auch Piemont, Parma und Piacenza. Mailand dagegen zeigt auf-

fallenderweise eine andere Farbe. Gewifs ist es ein guter Gedanke, Frankreich, England, Spanien für das 12—15. Jahrhundert auf Ein Blatt (Tafel 6) zu bringen. Aber was soll man mit der Grenze der englischen Besitzungen in Frankreich anfangen? Sie bezeichnet etwa, was unter Johann ohne Land verloren ging. Es hätten hier mehrere Farben verwandt und bestimmte Jahre angenommen, der Besitz der Eduarde und Heinrichs V dargestellt werden sollen. Auch die Darstellung Spaniens würde ihren Zweck besser erfüllen, wenn durch verschiedene Farben mit Zufügung der Zahl die Fortschritte der Rückeroberung veranschaulicht würden. Die Zeichnung selbst zeigt auf manchen Blättern Mängel. So ist auf Tafel 3 die Mark Schleswig nicht richtig dargestellt. Auf Tafel 6 findet sich die für die Zeit der Entstehung der Eidgenossenschaft bestimmte Farbe gar nicht. Auf demselben Blatt ist bei der Darstellung Italiens vom 12. bis 15. Jahrhundert für Neapel und Sicilien ein und dieselbe Farbe gewählt und die langdauernde Trennung dieser beiden Länder gar nicht angegeben. Auf Tafel 11, welche Deutschland zur Zeit des dreifsigjährigen Krieges darstellt, hätte mit der Farbe Dänemarks auch der südliche Teil des heutigen Schweden umzogen werden müssen. In der Darstellung der geistlichen Gebiete herrscht grofse Willkür. Bald sind sie angegeben, bald nicht. Überhaupt gewährt dies Blatt, zumal bei der vordringlichen Zeichnung der Gebirge, keine rechte Anschauung von den damaligen Territorien. Auch auf Tafel 13 findet sich ein Fehler in der Zeichnung: Warschau bleibt von den Teilungen keineswegs ausgeschlossen. Ebenso ist auf Tafel 15 die Reichsgrenze nicht durchgeführt; sie fehlt z. B. im Holsteinschen und am oberen Rhein. Auch in der Zeichnung der Ortschaften finden sich manche Fehler. Demnach bedarf dieser Atlas, um den Ansprüchen vollständig zu genügen, noch mancher Verbesserung.

Für die brandenburgisch-preufsische Territorialgeschichte hat G. Wendt einen sehr gefällig ausgestatteten, sehr empfehlenswerten Schulatlas in handlichem Format in 12 Karten geliefert. Alle diese Karten sind in Einem Mafsstabe gehalten (1 : 8 000 000), auch sind immer dieselben Farben zur Bezeichnung desselben Vorganges verwandt. Was der betreffende Fürst bei seinem Regierungsantritte vorfindet, zeigt hellblaues Flächenkolorit, seine Erwerbungen dunkelblaues. Die Anwartschaften sind mit Gelb, die Lande der hohenzollerschen Nebenlinien mit Grün bezeichnet, die wieder abgetretenen Gebiete schwarz schraffiert. Die anderen deutschen Länder sind nur mit dem Namen bezeichnet, ohne Angabe der Grenzen. Nur die deutsche Reichsgrenze, die von Ungarn und Polen, sind matt im Farbenton der Karte überhaupt angedeutet. Auf jeder Karte finden sich nur die Namen, welche für diese Zeit gebraucht werden, und deshalb sieht dieselbe nie überfüllt aus. Die Zeichnung ist sehr sauber, sorgfältig und zuverlässig. Auffällig ist nur, dafs nach dem Meridian von Paris gezählt wird.

b) Handkarten.

Die in dem vorigen Jahresbericht (S. 215) besprochene, der *Geschichte der Staaten des Deutschen Reiches* beigegebene Übersichtskarte von W. Fix ist jetzt auch in einer Sonderausgabe erschienen. Die historische Karte des Brandenburgisch-Preufsischen Staates von H. Kiepert ist in siebenter, verbesserter Auflage erschienen. Unrichtig ist noch die Darstellung für Luckenwalde und das Gebiet der unteren Oder zur Zeit des Grofsen Kurfürsten. Auf der Nebenkarte für Metz fehlt Noisseville. Über die Handkarte von Böttcher-Freytag siehe weiter unten.

Erwähnung verdient noch, dafs der im vorigen Jahresberichte geäufserte Wunsch, A. Brecher möchte auch eine Handkarte für die Entwicklung des bayerischen Staates herausgeben, im Laufe dieses Jahres (1890) in Erfüllung gegangen ist.

c) Wandkarten.

α) Altertum. Auf dem Gebiete der alten Geschichte verdanken wir dem unermüdlichen Kiepert aufser einer neuen Auflage von Italien vier neue treffliche Wandkarten für den Schulgebrauch. 1888 erschienen Latium, Klein-Asien, Gallien nebst Teilen von Britannien und Germanien, 1889 die Reiche der Perser und Macedonier. Dieselben reihen sich, wie nicht weiterer Ausführung bedarf, den früher erschienenen Schulwandkarten des verehrten Verfassers würdig an und zeichnen sich gleich ihnen sowohl durch Zuverlässigkeit ihrer Angaben wie durch die Anschaulichkeit, Sauberkeit und Vollendung des Bildes aus.

Im Mafsstabe von 1 : 125 000 zeigt die erstgenannte das alte Latium von Falerii bis nach Cajeta, ostwärts bis zum Lacus Fucinus und veranschaulicht in dem bekannten Tone vorzüglich die Bodengestaltung der Landschaft. Ein Karton (1 : 25 000) zeigt Rom und seine Umgebung. Das allmähliche Wachstum der Stadt wird durch die Färbung der verschiedenen Stadtteile veranschaulicht. Sehr zweckmäfsig ist es, dafs die ihrer Lage nach unsicheren Örtlichkeiten eben nur mit ihrem Namen in der ihnen wahrscheinlich zukommenden Gegend eingetragen, zahlreiche heutige Ortsnamen zur Orientierung in ganz feiner Schrift eingetragen sind. Vorzüglich für die Lektüre der ersten Liviusdekade wird die Karte die trefflichsten Dienste leisten.

Die Wandkarte von Klein-Asien ist im Mafsstabe von 1 : 800 000 entworfen und zeigt dieses noch vielfach so wenig bekannte Land bis zum Wansee mit Benutzung aller wissenschaftlichen Hülfsmittel. England hat freilich mit seinem reichen, für das Kriegsdepartement gesammelten Material zurückgehalten; Kiepert kommt bei dieser Karte aber zustatten, dafs er von jeher gerade diesen Landschaften ein ganz besonderes Interesse gewidmet hat, auch selbst dort gereist ist. Berichterstatter erinnert

sich z. B. noch mit Freude und Dank der vielfachen Anregung und reichen Belehrung, die er vor zwanzig Jahren in dem Kolleg des Meisters gerade über diese Lande in früher Morgenstunde empfangen. Hier sind die Grenzen der verschiedenen Reiche und der verschiedenen Zeiten eingetragen, die hellenischen Ansiedlungen durch die grüne Farbe hervorgehoben und die Züge des jüngeren Cyrus, Alexanders des Grofsen, sogar der des Manlius Vulso in farbigen Linien gezeichnet. Diese Karte ist übrigens, wie Kiepert selbst erklärt, der Vorläufer einer grofsen, 24 Blätter umfassenden Wandkarte des heutigen Kleinasien.

Die dritte Karte zeigt im Mafsstabe von 1 : 1000000 die Keltenlande vom Biscayischen Meerbusen bis Pannonien, von Mittelitalien bis zum Norden Englands. Auch hier sind die Grenzen der verschiedenen Zeiten aufs sorgfältigste eingetragen. Die Karte wird neben der Cäsarlektüre vor allem auch in dem Geschichtsunterricht bei dem Besprechen der keltischen Vorzeit, sowie der Kämpfe der ausgehenden Republik und des Kaiserreichs an Rhein und Donau die besten Dienste leisten.

Die vierte Karte — die Reiche der Perser und Macedonier — ist im Mafsstabe von 1 : 3000000 gezeichnet. Sie reicht im Westen bis Massalia und Karthago, im Osten bis zu den Quellen des Indus. Im Norden beginnt sie etwa mit dem 44. Breitengrade und reicht bis etwa zum 24. herunter. Die griechischen Kolonieen sind grün unterstrichen, die phönicischen braun, die von Alexander und seinen Nachfolgern gegründeten Städte sind durch besonderen Druck kenntlich gemacht, treten aber infolgedessen, von weitem gesehen, nicht so deutlich hervor wie die erstgenannten. Der Umfang Macedoniens vor Philipp II ist durch gelbes Flächenkolorit bezeichnet, seine und seines Sohnes Erwerbungen sind mit brauner Farbe umzogen. Der Zug Alexanders ist mit roter Farbe, der des jüngeren Cyrus und der der Zehntausend mit lila Farbe bezeichnet. Links unten zeigt ein Karton die Reiche der Diadochen in den Jahren 250—200 in Flächenkolorit und die im folgenden Jahrhundert eingetretenen Grenzveränderungen in Linien, die durch stärkere Farbe sich deutlich abheben.

β) Mittelalter. Für die Geschichte des Mittelalters sind aus dem Jahre 1887 noch 2 Wandkarten von C. Wolf nachzuholen. Die erste zeigt Europa, das nördliche Afrika und Vorderasien ums Jahr 500 n. Chr. im Mafstabe von 1 : 4000000. Die zu dieser Zeit bestehenden Reiche im Westen und Süden Europas sind durch Flächenfarbe gegeben, ebenso das Reich der Sassaniden. Die noch weniger entwickelten Volksstämme sind nur mit ihren Namen aufgenommen und ihrer Nationalität nach durch farbige Unterstreichung bezeichnet. In der Aufnahme von Namen ist im ganzen Mafs gehalten; doch findet sich eine ganze Anzahl, die für die Schule auch bei hochgesteigerten Ansprüchen entbehrlich sind. Vermissen wird man kaum irgend eine Angabe (Taginä). Die Zeichnung ist sauber und klar. Die zweite, im Mafsstabe von 1 : 2000000 gezeichnet, zeigt das Reich Karls des Grofsen und seiner Nachfolger. Die Karte beginnt

mit dem 55. Grade nördlicher Breite und reicht noch etwas über den 40. Grad herunter. Im Westen beginnt sie etwa mit Salamanca und reicht im Osten bis zur Morava, so dafs sie auch noch das serbische Reich, das Fürstentum Benevent und die damaligen Grenzverhältnisse zwischen den sich ermannenden Westgoten und den Mauren in Spanien zeigt. Die Grenzen im Jahre 814 sind mit roter Farbe umzogen. In deutlich sich voneinander abhebenden Flächenfarben sind die drei Teilreiche des Jahres 843 dargestellt. Die Karte ist sorgfältig gearbeitet und nach des Berichterstatters Eindruck in der Zeichnung der ersten vorzuziehen. Auch hier ist in Aufnahme von Örtlichkeiten übergenug geschehen, und es ist der reine Zufall, dafs Testri sich nicht findet. Landen und Heristal dagegen sind aufgenommen.

γ) Mittelalter und Neuzeit. Für die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit hat Direktor K. Böttcher zusammen mit dem Zeichenlehrer seiner Anstalt A. Freytag eine Karte von Mitteleuropa herausgegeben. Dieselbe schliefst im Norden und Osten mit den Grenzen des Deutschen Reiches ab; nach Westen hin enthält sie noch England, einen grofsen Teil Irlands, das nordöstliche Spanien und ganz Frankreich, südlich erstreckt sie sich bis zum Meerbusen von Tarent. Es ist demnach derjenige Teil Europas zur Darstellung gebracht, welcher vorzugsweise der Schauplatz der für die Schule wichtigen geschichtlichen Ereignisse gewesen ist. Zu Grunde gelegt ist die gegenwärtige politische Einteilung, und es ist zu billigen, dafs von einer doch unmöglichen Darstellung der Grenzveränderungen in mehr als einem Jahrtausend von vornherein Abstand genommen ist. Das Terrain ist nur ganz im allgemeinen angedeutet, und auch die allbekannten Namen der Länder, Meere und Provinzen sind im Interesse der Klarheit weggelassen. Die Städte werden der Gröfse nach nicht unterschieden. Bei einer Musterung inbezug auf die Vollständigkeit des Materials ergab sich, dafs Maupertuis, Praga, Lehnin und Chorin, Siena und Civita Vecchia fehlen.

Von dieser Wandkarte haben ebendieselben „eine genaue Verkleinerung“ herausgegeben und heben als einen ganz besonderen Vorzug hervor, dafs der Schüler zu Hause genau das wiederfindet, was er auf der Wandkarte in der Schule gesehen hat, und andererseits im stande ist, sich auf das erfolgreichste für eine ihm in dieser Beziehung gestellte Aufgabe vorzubereiten. A. Freytag (*ZG.* S. 745--751) hat die beiden Karten sehr genau verglichen und dabei sehr zahlreiche Abweichungen aufgefunden. Dazu sind die Namen zum Teil sehr gehäuft, die Abkürzungen für den Schüler nicht immer verständlich, der Druck zu klein.

Nach des Berichterstatters Ansicht ist für die häusliche Vorbereitung überhaupt einer der jetzt vorhandenen, durchaus brauchbaren historischen Schulatlanten vorzuziehen. Bei einer Wiederholung gröfseren Mafsstabes kann die Wandkarte von Böttcher-Freytag gute Dienste leisten, z. B. auch in der Hinsicht, dafs die Schüler nach den Orten deren Zugehörigkeit zu

diesem oder jenem Staate in den verschiedenen Jahrhunderten feststellen, die in friedlichen und in kriegerischen Zeiten besonders wichtigen Landstriche in ihrer Teilnahme an der Geschichte der Jahrhunderte erkennen und dies nach den verschiedenen Gesichtspunkten entwickeln.

III. Bücher für die Bibliothek der Schüler und der Schule.

1. Weltgeschichte.

In 20. Auflage ist Georg Webers *Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung* erschienen. Der Verfasser ist 1888, ein halbes Jahr nach der Feier seines achtzigsten Geburtstages, in Heidelberg, wo er nahezu fünfzig Jahre als Lehrer und Schriftsteller gewirkt, nach kurzem Leiden gestorben. Er hat noch die ersten Vorbereitungen zu dieser neuen Auflage getroffen, und dieselbe ist dann von seinem Sohn, Fr. Weber, der seinem Vater schon seit langen Jahren bei dessen Studien und schriftstellerischen Arbeiten zur Hand gegangen, herausgegeben und bis zum Tode Kaiser Friedrichs fortgeführt worden. Bei der weiten Verbreitung des Buches wird es nicht nötig sein, auf dasselbe weiter einzugehen; es ist in allem Wesentlichen unverändert geblieben.

Im Laufe des Berichtsjahres ist nun auch die *Weltgeschichte* von Oskar Jäger mit der 16. Lieferung vollendet worden, und es ist damit für die Schülerbibliothek wie für weitere Kreise eine wertvolle Gabe geboten worden. Die beiden letzten Bände (III und IV, Lieferung 9--16) umfassen die Neuzeit. Sie zerfallen in je 6 Bücher; der dritte reicht bis zum Tode Friedrichs des Grofsen und zur Befreiung der Vereinigten Staaten von Amerika, der vierte bis zur Gegenwart. Jedem Bande ist ein sorgfältig gearbeitetes Register beigegeben. Von den früheren, allgemein anerkannten Werken Jägers, der Geschichte der Griechen und der der Römer, unterscheidet sich dieses neueste durch die reiche Illustration. Jene waren ursprünglich — von einem Titelbilde abgesehen — ohne alle Abbildungen, bei den späteren Auflagen aber haben sie, dem Geschmacke der Zeit folgend, den O. Jäger für die Schule übrigens bekämpft, gleichfalls solche erhalten. Hier, in der Weltgeschichte aber sind sie viel zahlreicher, und an manchen Orten scheint es mehr, als ob der Text die Bilder begleitet, als dafs diese dem Texte zum Schmuck dienen. Viele von den Abbildungen sind gute alte Bekannte aus der gleichfalls im Verlage von Velhagen und Klasing erschienenen *Deutschen Geschichte* von Stacke, aber manch treffliches Bild ist hinzugekommen, das man gern sehen wird. Bei einer neuen Auflage dürfte immerhin eine Musterung nicht schaden, so z. B. könnten die Portraits der Gemahlinnen Heinrichs VIII bis auf

das Anna Boleyns sehr gut fehlen, und auch deren Bildnis ist nicht gegeeignet, die Leidenschaft des Königs für diese Dame verständlich zu machen.

Der Berichterstatter hat diesen Teil des Bandes genauer durchgelesen und kann demselben nur alles Lob spenden inbezug auf die Klarheit der Darstellung, das Geschick in der Gliederung und Verbindung, die Sachlichkeit und Besonnenheit des Urteils. Die Schwächen, die Fehler auf evangelischer Seite sind ebenso rückhaltlos beurteilt wie die auf der katholischen. So z. B. wird ein gerechtes Urteil über Heinrich VIII gefällt, über das Verfahren Calvins gegen seine Gegner, über das Verhalten des evangelischen Geistlichen gegenüber dem Mordplane gegen den Herzog von Guise (S. 156), über den Übertritt des Erzbischofs von Köln Gebhard von Waldburg-Truchsefs. Und doch hätte Jäger in Rücksicht auf katholische Leser gut gethan, in der Wahl seiner Ausdrücke noch gröfsere Zurückhaltung unbeschadet der Selbständigkeit und Freiheit seines Urteils zu üben, so S. 338, wo er, ohne irgendwie dazu genötigt zu sein, sagt: „Die Fürsten und leitenden Männer, alle diejenigen, welche eine unmittelbare politische Verantwortung in der Welt zu tragen hatten, und nicht wie der Priester zu Rom und seinesgleichen sich in Weihrauchwolken und fromm oder feierlich klingende Unwahrheiten hüllen konnten, fügten sich der Thatsache einer dauernden Trennung der Kirche.“

Der vierte Band, das Zeitalter der grofsen Volksbewegungen, wie Jäger diesen Zeitabschnitt nennen möchte, ist namentlich in seinem ersten Teil reich an Abbildungen aus der französischen Geschichte und enthält im ersten Buche die französische Revolution bis zum Sturze des Direktoriums, im zweiten die Zeiten des Konsulates und des Kaiserreiches bis zu Napoleons Vermählung mit Marie Luise und der Geburt des Königs von Rom. Auffällig ist, dafs das dritte Buch, „der Befreiungskrieg“, auch den Feldzug Napoleons gegen Rufsland enthält. Das vierte Buch beginnt mit dem Bilde Europas nach den Festsetzungen des Wiener Kongresses und reicht bis zur Februarrevolution; die Fortsetzung der revolutionären Bewegung durch Europa, die sich daran schliefsende Reaktionszeit und die Begründung des italienischen und des deutschen Reiches füllen das fünfte Buch bis zum Frankfurter Frieden. Das letzte -- der Band zählt etwa 700 Seiten — führt, wie bereits gesagt, bis zur Gegenwart.

Die *Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Errichtung des deutschen Reiches* hat ein bayerischer Kollege, H. Stöckel, bearbeitet. Das Buch ist „in erster Linie für die Hand des Lehrers bestimmt, dem es die wichtigsten Erscheinungen der Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit so darbieten möchte, wie sie für die Bedürfnisse des Unterrichtes brauchbar und fruchtbringend erscheinen. Es behandelt denselben Stoff, wie der zweite und dritte Band des *Lehrbuchs* des Verfassers, nur in ausführlicherer Darstellung, aber in derselben Anordnung, so dafs es als eine organische Erweiterung und Ergänzung desselben erscheint und dem Lehrer besonders

willkommen sein wird, dessen Schüler nach diesem Lehrbuche unterrichtet werden". Stöckel legt den Hauptwert darauf, den Zusammenhang in „den Schicksalen und Beziehungen der europäischen Kulturvölker darzulegen, und behandelt deshalb aufser der deutschen Geschichte — diese bildet indessen den Grundstock des Werkes — auch die der übrigen Hauptnationen Europas, soweit dies für das Verständnis der deutschen Geschichte sowie der Entwicklung der abendländischen Kultur und des europäischen Staatensystems nötig ist". In Hinsicht auf die Form vermeidet er grundsätzlich jeden rhetorischen Anstrich und strebt nach Einfachheit, Klarheit, leidenschaftsloser, unparteiischer Haltung.

Das nach diesem Programm entworfene, 520 Seiten umfassende Werk verdient nach jeder Richtung die wärmste Empfehlung und wird sich auch weit über den Kreis hinaus, den der Verfasser ursprünglich im Auge gehabt hat, Freunde gewinnen. Es zeichnet sich in der That aus durch Ruhe der Darstellung und strenge Unparteilichkeit des Urteils sowohl in politischen wie in religiösen Dingen, durch zweckmäfsige Auswahl und übersichtliche Gliederung des Stoffes, sowie durch geschickte Abrundung der einzelnen Abschnitte (z. B. S. 440—450). Auffällig ist nur, dafs Stöckel die Übersicht über die englische und französische Geschichte so spät bringt, nämlich erst im Zeitalter der absoluten Monarchie vor Ludwig XIV; nach des Berichterstatters Ansicht hätten diese beiden Staaten bereits im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert hervorgehoben werden müssen in ihren Kämpfen, in ihrer inneren Erstarkung; dann würde z. B. Wiklef verständlicher werden, ebenso die Einmischnng Frankreichs in die italienischen Händel und seine auf Abschüttelung der neuen spanischen Umarmung gerichtete Politik. Die Darstellung ist zuverlässig. In den Anmerkungen werden noch mannigfache nützliche Hinweise auf die ursprüngliche Bedeutung der vorkommenden Worte (z. B. S. 9), auf Werke der bildenden Kunst u. a. m. gegeben, in dem letzten Jahrhundert auch wichtige Aussprüche mitgeteilt, darunter sonst weniger bekannte, wie der beiden süddeutschen Könige Äufserungen über Strafsburg (S. 509).

2. Altertum.

Das allbekannte Buch von Gustav Schwab, *Die schönsten Sagen des klassischen Altertums*, ist in einer neuen dreibändigen Ausgabe im Verlage von M. Schauenburg in Lahr erschienen. Dieselbe empfiehlt sich durch handliches Format und guten Druck; die farbigen Abbildungen dagegen vermag Referent nicht als eine Verschönerung des Buches anzusehen. Die Ausgabe zeigt bei einer Vergleichung mit der in Gütersloh erschienenen fünften Auflage des Werkes, welche die Ausgabe letzter Hand unverändert wiedergiebt, erhebliche Abweichungen. In der älteren Ausgabe fehlen die Abschnitte Aktäon (S. 57—61), Prokne und Philomela (S. 69—76), Prokris und Cephalos (S. 91—94), Äakus, Philemon und

Baucis, Arachne, Midas, Hyacinthus, Orpheus und Eurydice (S. 101—118, 133—137), was für die erstgenannten Stücke nur zu billigen war. Dagegen fehlt hier Tantalus, Pelops, Salmoneus und Bellerophontes. In Überschriften und Einteilung zeigt sich gleichfalls manche Abweichung. Bemerkenswert ist noch, dafs an Stelle der römischen Götternamen die griechischen gesetzt worden sind; auch sonst sind die griechischen Namensformen eingesetzt, so Herakles für Herkules, doch fehlt es an Konsequenz. Unverständlich ist, weshalb bei den ersten beiden Bänden die Inhaltsübersicht, bei den letzten beiden das Vorwort Schwabs weggelassen ist.

Für die Schüler der oberen Gymnasialklassen, aber auch zum Selbstunterricht bestimmt, ist der *Grundrifs der römischen Altertümer* von K. Krieg, der in dritter, „abermals wesentlich verbesserter Auflage" erschienen ist. Der Verfasser ist Professor an der Universität zu Freiburg i. B., und man könnte daher erwarten, dafs wenigstens nach der wissenschaftlichen Seite hin das Buch allen Anforderungen entspricht, zumal es ja doch „abermals wesentlich verbessert" ist. Leider ist dasselbe aber noch in so hohem Mafse verbesserungsbedürftig, dafs es vorläufig zur Anschaffung nicht empfohlen werden kann. Der Berichterstatter erlaubt sich, anstatt Proben zu geben, auf die eingehenden Besprechungen des Buches durch O. Richter in der Berliner philologischen Wochenschrift (S. 202—204 und S. 234—236), sowie durch Conradt in *ZG.* 1890 S. 470—476 zu verweisen.

3. Deutsche Geschichte.

Für die deutsche Geschichte hat das Berichtsjahr mehrere sehr beachtenswerte Erscheinungen gebracht. Am bekanntesten ist das fünfbändige Werk H. von Sybels, welches *Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I* zum Gegenstande hat. Die ersten Bände werden freilich den Schülern zu viel Schwierigkeiten machen, für den Lehrer aber ein unentbehrliches Hülfsmittel für die Besprechung der inneren Entwicklung Deutschlands zu dem Aufbau eines neuen festgefügten Reiches aus der trüben Zeit des deutschen Bundes heraus bilden. Die drei letzten Bände aber bieten auch für die gereiften und strebsamen Schüler eine unvergleichliche Lektüre. Anstatt sich in dem Zwielicht der Romane von Ebers u. a. zu bewegen, wird es für sie erspriefslicher sein, wenn sie in dem dritten Bande von Sybel in der klaren Luft der Geschichte die geschickte Politik Bismarcks verfolgen, durch welche er Österreich dazu bringt, für Schleswig-Holstein gegen Dänemark einzuschreiten, und — der vierte Band wird ihnen auch noch zum Teil Schwierigkeiten machen — im fünften Bande die so anschauliche Darstellung des Krieges von 1866 und der ihn einleitenden und begleitenden diplomatischen Verhandlungen lesen. Irgend einen Abschnitt daraus sollte wenigstens jeder Abiturient gelesen haben.

Aber auch die andere Arbeit, welche die gesamte deutsche Geschichte zum Gegenstande hat, verdient eine warme Empfehlung. Es ist das 1266 Seiten umfassende, ursprünglich in Heften erschienene Werk von O. Kämmel, dessen *Grundzüge der neuen Geschichte* im Jahresberichte für 1887 gleichfalls den Fachgenossen warm empfohlen werden konnten, und von dem auch einige Abschnitte der in diesem Jahre besprochenen *Grundzüge der Geschichte des Mittelalters* von E. Ulbricht herrühren. Diese seine *Deutsche Geschichte* soll „dem Bedürfnis der weiten Kreise der gebildeten und der denkenden Leser aus den verschiedenen Berufsklassen entgegenkommen, die zwar ein lebendiges Interesse für deutsche Geschichte empfinden, aber nicht im stande sind, umfängliche Werke durchzuarbeiten, und doch von kurz gefafsten Handbüchern sich nicht befriedigt fühlen“. Der Inhalt ist in drei Hauptabschnitte von sehr ungleichem Umfange gegliedert. Der erste zeigt die germanischen Stämme im Kampfe mit dem römischen Reiche bis 476 n. Chr. (102 S.), der zweite die Reichsbildungen auf germanisch-römischer Grundlage 476 bis 1273 (260 S.), der dritte die Auflösung des römisch-deutschen Kaisertums und die Entstehung des deutschen Bundesreiches 1273—1871 (820 S.). Überall zeigt sich die gründliche Ausrüstung des Verfassers zu diesem Werke. Auch hier werden neben der politischen Geschichte das geistige Leben in Religion, Kunst und Wissenschaft und die wirtschaftlichen Verhältnisse in den verschiedenen Epochen gebührend berücksichtigt, wobei besonders Nitzsch und G. Freytag benutzt sind. Die Darstellung liest sich recht fliefsend und gefällig. Zu bedauern bleibt nur, einmal, dafs das Werk ein so unhandliches Format erhalten hat; anstatt des Einen Bandes wären bei einer dem trefflichen Buche zu wünschenden neuen Auflage deren drei zweckmäfsig, die immerhin noch die stattliche Anzahl von 4--500 Seiten enthalten würden — und zweitens erscheint der Abschlufs des Werkes mit dem Jahre 1871 nicht gerechtfertigt. Die weiten Kreise der Gebildeten werden sicher mit allergröfstem Interesse gerade das verfolgen, was in diesen nun bald zwanzig Jahren für den Ausbau des Reiches geschehen ist, und Belehrung über die politische Stellung wünschen, welche das neu erstandene Deutsche Reich in dem Staatensysteme Europas eingenommen hat und einnimmt.

In dritter Auflage sind Fr. Kohlrauschs *Bildnisse der deutschen Könige und Kaiser von Karl dem Grofsen bis Wilhelm II* erschienen. Diese Auflage ist von E. D. Mund v. Pochhammer herausgegeben und, abgesehen von der Fortführung bis zu dem ersten Regierungsjahre Kaiser Wilhelms II, ein unveränderter Abdruck der von ebendemselben im Jahre 1886 besorgten zweiten Ausgabe. Benutzt sind für die Lebensbilder besonders Beckers Weltgeschichte, David Müllers Geschichte des deutschen Volkes, dann die deutsche Geschichte von K. A. Mayer, E. Dullers Geschichte des deutschen Volkes, L. Stackes deutsche Geschichte u. a. m.; stellenweise sind deren Darstellungen wörtlich aufgenommen. Die schnelle Wiederholung der Auflage beweist, dafs das für die Schulbibliothek und

das Haus bestimmte, mit patriotischer Wärme geschriebene Werk seinem Zwecke wohl entspricht.

Recht empfehlenswert ist die Sammlung, welche den *Krieg von 1870/71 von Mitkämpfern dargestellt* zum Gegenstande hat. Für die sehr günstige Aufnahme dieser Bücher spricht, dafs die dasselbe abschliefsenden beiden Bändchen VI und VII bereits zum zweitenmal abgedruckt sind. C. Tanera schildert die Belagerung von Paris, J. Steinbeck die Kämpfe um Belfort, Dijon, Pontarlier. Die Darstellung hat all die Vorzüge, die den Berichten von Augenzeugen eigen sind, ist klar und anschaulich, wird aufserdem durch Karten illustriert und gewährt einen lehrreichen Einblick in die Strapazen und Leistungen der einzelnen Truppenteile. Besonders anzuerkennen ist, dafs auch dem Gegner sein Recht wird, und dafs dem Jünglinge durch die Lektüre klar gemacht wird, wie auf der Tüchtigkeit, der Disziplin, der Ausdauer und der Intelligenz des Einzelnen eben das Wohl der Gesamtheit ruht.

4. Brandenburgisch-preufsische Geschichte.

Ein *Handbuch der brandenburgisch-preufsischen Geschichte* hat Ernst Hoffmann verfafst, welches der Schule und dem Hause dienen soll. Wissenschaftliche Forschung und Quellenstudium sind ausgeschlossen; „es handelte sich hauptsächlich darum, das bereits vorhandene Material auszubeuten und in einer knappen, fesselnden und doch möglichst erschöpfenden Form zum Ausdruck zu bringen.“ Stellen aus Geschichtswerken, welche sich durch ansprechende, treffende Darstellung auszeichnen, sind unverändert oder in treuen Auszügen wiedergegeben; leider wird hierbei gar nicht gekennzeichnet, wo die Entlehnung anfängt, und die benutzten Werke sind zum Teil wohl recht unbekannt, so z. B. Ruckgaber und Hetzel, Weltgeschichte. Wenn der Verfasser zum Schlufs des Vorwortes sagt, dafs er seinen Standpunkt in sittlicher, politischer und religiöser Beurteilung durchweg gewahrt hat, so mufs ihm dieses zugestanden werden. Sein Standpunkt ist der katholische, seine Sympathieen sind bei dem frommen Erzhause Österreich. Wie das Buch Liebe und Treue zu unserm Herrscherhause pflegen und fördern soll, ist unverständlich. Zur Begründung dieses Urteils verweist der Berichterstatter auf die Darstellung Friedrichs des Grofsen, wo durchweg Maria Theresias Ruhm gesungen wird, Friedrich der Grofse dagegen in einer Beleuchtung erscheint, die hoffentlich auch für katholische Preufsen nicht annehmbar ist, am allerwenigsten aber in die Bibliotheken der Schulen Eingang finden wird. Dafs König Friedrich Wilhelm I in wahrhaft abschreckender Gestalt erscheint, dafs über dem Jähzorn und der Rohheit seines Wesens seine grofsen Verdienste in der inneren Verwaltung gar nicht beleuchtet werden, wird am Ende weniger auffallen, bei Friedrich dem Grofsen aber über-

rascht denn doch die hier gegebene Darstellung. Schon als von seiner kronprinzlichen Zeit gesprochen wird, heifst es: „Der Engländer Macaulay nennt den Antimacchiavell eine erbauliche Predigt gegen Raubsucht, Treulosigkeit, Willkürherrschaft und ungerechte Kriege" -- und hierzu macht Hoffmann den Zusatz: „kurz gegen fast alles, wegen dessen der Verfasser im Andenken der Menschen fortlebt", und in dem Folgenden giebt sich der Verfasser alle erdenkliche Mühe, Friedrichs Doppelzüngigkeit, Verräterei und Verderbtheit nachzuweisen. Dafs der grofse König ein Mann mit glänzenden Eigenschaften gewesen ist, dafs er die Bewunderung seiner Zeitgenossen erregt hat, das macht sich ja allerdings von Zeit zu Zeit geltend. Im Verhältnis zu Österreich aber ist Friedrich der Reichsfürst, der dem Kaiser Franz z. B. Antworten giebt, wie er sie dem Kaiser nicht geben soll. Wenn Maria Theresia der Marquise von Pompadour ein artiges Geschenk überreichen läfst, so hält Hoffmann es mit Bezug auf den ja längst aufgegebenen angeblichen Brief der Kaiserin an die Pompadour für nötig anzuführen, dafs Friedrich, „als es ihm 1744 dienlich schien, eine Buhlerin des Königs seinen Absichten günstig zu stimmen, es keineswegs verschmähte, in sehr schmeichelhaften Ausdrücken an dieselbe zu schreiben und der Herzogin von Chateauroux, welche in schamlosester Weise die Gunst des Königs mit ihren drei Schwestern teilte, in seinen historischen Schriften aufs ehrenvollste zu gedenken".

Der siebenjährige Krieg ist ihm „einer der schrecklichsten, verwerflichsten Kämpfe der neueren Geschichte, sträflich begonnen, entsetzlich geführt, zwecklos". „Die Behandlung Dresdens allein ist schon ein Denkmal rohester Barbarei und auch, was Prag gelitten, kein geringer Schandfleck." Mit Erstaunen werden die Westpreufsen erfahren, welchen Fehlgriff sie 1872 begangen, als sie dem grofsen Könige in Dankbarkeit ein Denkmal vor der Marienburg errichteten, wenn sie lesen, welche Leiden der König 1772 über ihr unglückliches Land heraufbeschworen hat (S. 338). Und in Anspielung auf den Beinamen des Einzigen, welchen die Bewunderung seines Volkes dem Könige gegeben, heifst es S. 341: „In seiner Verachtung alles deutschen Wesens kann Friedrich wahrhaft „einzig" genannt werden." Doch es mag davon genug sein. Der Berichterstatter möchte dieses Werk angelegentlich der Aufmerksamkeit derer empfehlen, welche das Gebiet der Geschichte und vor allem der vaterländischen Geschichte als einen gemeinsamen Boden für die Schüler, für die Bürger der verschiedenen Konfessionen betrachten. Derselbe hat bereits im vorigen Jahrgange auf die Tragweite einer Spaltung des Geschichtsunterrichtes für Katholiken und Evangelische hingewiesen und ebendasselbe auch bei Christensen in diesem Jahre hervorgehoben.

Wenden wir uns erfreulicheren Bildern zu. Aus dem Jahre 1888 sind noch zwei Werke nachzuholen, welche der 200jährige Todestag des Grofsen Kurfürsten veranlafst hat. Das eine ist von dem bekannten Potsdamer Hof- und Garnisonprediger B. Rogge verfafst, für weitere Kreise bestimmt und recht geschickt geschrieben. Es ist ein Lebensbild,

welches Friedrich Wilhelm vor allem als Vorkämpfer der evangelischen Christenheit zeigt, ihn aber nicht blofs im Kriege, sondern auch nach den verschiedenen Richtungen seiner Thätigkeit im Frieden würdigt. Das andere Werk ist von E. Belling, *Der Grofse Kurfürst in der Dichtung.* Vorangeht ein einsichtig, in warmem Tone, geschickt geschriebener Lebensabrifs des Fürsten (S. 1—61), welcher bei den betreffenden Momenten gleich die litterarischen Erzeugnisse anführt und eine Übersicht über den Gesamtinhalt derselben bietet. Auf S. 62—352 folgen dann die einzelnen Stücke. Sie sind nach der Folge der Begebenheiten, nicht nach der Zeit ihrer Entstehung geordnet, so dafs also moderne und ältere Stücke bunt durcheinander stehen. Es hat ja gewifs etwas für sich, so das Wirken Friedrich Wilhelms vor sich vorüberziehen zu lassen; unseres Erachtens wäre aber die umgekehrte Ordnung vorzuziehen. Man würde dann die zeitgenössische Auffassung von der des achtzehnten, von der unseres Jahrhunderts unterscheiden und so ein Zeugnis für die wachsende Erkenntnis von der Bedeutung des grofsen Mannes haben, eine Erkenntnis, die unserer Generation natürlich, des Fürsten eigener Zeit, die unter des Augenblicks Mühe und Not stand, schwer erreichbar war. Übrigens scheint der Verfasser dies selbst sehr wohl gefühlt zu haben, denn in einem Anhange bespricht er neben dem Verhältnisse des Kurfürsten zu Künstlern und Dichtern seiner Zeit auch „den allmählichen Verlauf der poetischen Darstellung seiner Thaten“ und unterscheidet hierbei drei Perioden, die erste, die der Gelegenheitsdichtungen (bis 1688), dann die Zeit der volkstümlichen Sagenbildung (1688—1786) und die dann anhebende, in der „die schönsten und wertvollsten Dichtungen entstanden, die auf gründlichen, historischen Studien beruhen und nach höheren ästhetischen Grundsätzen entworfen und ausgeführt worden sind“. Den Schlufs macht eine Aufzählung der 370 Dichtungen von ungefähr 135 Dichtern und Dichterinnen, welche der Fleifs des Verfassers aufgespürt hat.

Von anderen Sammlungen unterscheidet die vorliegende sich dadurch, dafs sie auch die Dichtungen in Prosa berücksichtigt. Es werden Abschnitte aus den älteren Romanen von W. Alexis, M. Ring, Horn, sogar der Mühlbach herausgehoben, dann aber auch aus Wicherts und Hobrechts unstreitig bedeutenderen Schöpfungen. Es lag eben in der Natur der Sache, dafs diese die meisten metrischen Dichtungen weit überragenden Werke nicht übergangen werden konnten, und wenn die Bruchstücke dazu anreizen, später auch die Werke im ganzen kennen zu lernen, so werden sie wohl dem Zwecke des Herausgebers entsprochen haben. Die fleifsige Sammlung sollte in den Schulbibliotheken nicht fehlen.

Die Jugendgeschichte Zietens bis zu seiner Vermählung 1737 erzählt in romanhafter Gestaltung, etwa für die mittleren Klassen geeignet B. Garlepp und giebt ein Bild von dem Soldatenleben unter König Friedrich Wilhelm I.

Besonders für höhere Mädchenschulen geeignet ist das Buch von F. Bornhak, *Die Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in*

Brandenburg-Preufsen. Der Verfasser hat es der Kaiserin Augusta an ihrem Geburtstage 1889 gewidmet. Es enthält 22 Lebensbilder, darunter auch das unserer jetzigen Kaiserin. Die älteren Biographieen sind vielfach dürftig und, um zu füllen, sind oft ganz gleichgültige Dinge aufgenommen, so z. B. ein Brief von Kurfürst Friedrichs I Gemahlin Elisabeth, in welchem sie den Bischof von Bamberg um eine Holzlieferung bittet. Auch aus der Geschichte des Staates ist manches aufgenommen, was für das Lebensbild der Fürstinnen ohne Belang ist und in keinem inneren Zusammenhange mit ihrem Lebensgange steht. Hierbei zeigen sich dann nicht selten Irrtümer und Ungenauigkeiten. Die Ausstattung ist vorzüglich, die jeder Lebensbeschreibung beigegebenen Bildnisse ausgezeichnet, so z. B. das Bild unserer jetzigen Kaiserin.

5. Österreichische Geschichte.

Charakterbilder aus der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus hat L. Smolle herausgegeben und so ein das Lehrbuch unterstützendes Lesebuch geschaffen. Prosa wechselt mit Poesie, 78 Illustrationen von Langls bewährter Hand schmücken das Werk. Dasselbe wird lobend besprochen von S. Gorge in *ZR.* S. 27 f.

6. Programme.

Indem Berichterstatter für die Programmabhandlungen, welche geschichtliche Fragen zum Gegenstande haben, auf die regelmäfsigen und umfassenden Besprechungen in den *Mitteilungen a. d. h. L.* und in der Zeitschrift *Gymnasium* verweist, hebt er hier nur einige heraus. Einmal solche, die die Geschichte der Stadt oder der Landschaft behandeln, in welcher das Gymnasium sich befindet. Solche Abhandlungen erscheinen ihm nach zwei Seiten hin von grofser Bedeutung. Einmal kann der mit der Örtlichkeit genau vertraute Lehrer vielleicht Aufschlüsse finden, die einem Fernerstehenden versagt sind, sowie durch Benutzung der örtlichen Überlieferung oder der städtischen Archive neues, vielleicht wertvolles Material zu Tage fördern. Nicht weniger hoch aber möchte Berichterstatter einen anderen Nutzen derartiger Arbeiten anschlagen, nämlich die Erweckung des Interesses für die Geschicke von Stadt und Umgegend bei den Schülern und deren Eltern. Gerade nach dieser Seite hin kann der Geschichtslehrer namentlich in kleineren Städten einen segensreichen Einflufs üben. Einen derartigen Wert scheint dem Ref. die Arbeit von O. Speck, *Zur Geschichte der Stadt Pirna im 30jährigen Kriege,* zu haben. Es ist eine sehr fleifsige Arbeit, auf archivalischen Studien im Stadtarchiv von Pirna und im Hauptstaatsarchiv zu Dresden beruhend. Sie schildert die Stadt vor dem Kriege, dann die ersten Kriegsjahre von 1618—1620; den Hauptteil aber bildet „das

Unglücksjahr 1639", in welchem Pirna von den Schweden besetzt und allen Entsatzversuchen der Kurfürstlichen gegenüber, in deren Händen der Sonnenstein geblieben war, behauptet wurde. In engem Rahmen erscheint hier recht anschaulich das Leben und Treiben der Soldaten, die Schwierigkeit der Verpflegung, die Mifshandlung von Rat und Bürgerschaft, die Ohnmacht der Landesherren, die Erschöpfung der Länder, andererseits aber auch das Elend der Soldateska und die verhältnismäfsig geringe Anzahl der Truppen, die gegeneinander operieren.

Ähnlicher Art ist Schaer, *Lüneburger Chroniken der Reformationszeit.* Der Verfasser behandelt die Chroniken von Schomaker und Hammenstedt, die handschriftliche Überlieferung, die Persönlichkeit der Verfasser, ihre Parteistellung, ihre Quellen und ihre Zuverlässigkeit.

Einen weiteren Kreis umspannen die *Forschungen zur Geschichte der Rheinlande zur Römerzeit* von A. Riese, eine sehr interessante und sorgfältige Untersuchung, welche eine Änderung der Politik des Augustus Germanien gegenüber zurückweist, diese vielmehr erst im Jahre 17 mit der Abberufung des Germanicus beginnen läfst. Seit dieser Zeit führten keine Brücken mehr über den Rhein, also seien auch keine Brückenköpfe mehr auf dem rechten Ufer gewesen. Dies habe sich erst unter Vespasian geändert, seit dem die beiden Germanien auch formell Provinciae heifsen.

Ganz anderen Charakters sind die beiden anderen Programme. Das erste, von O. Wetzstein, ist veranlafst durch das Werk von Wegeles und behandelt *Die deutsche Geschichtsschreibung zur Zeit der Reformation.* In dieser zweiten Abteilung bespricht der Verfasser die zeitgeschichtlichen Darstellungen, die Behandlung der Kirchengeschichte sowohl von evangelischer wie von katholischer Seite. Es ist ein überaus fleifsiger, sorgfältig gearbeiteter Beitrag zur Litteraturgeschichte dieser jetzt wieder so eifrig durchforschten Zeit.

Mit der Zukunft der Geschichtswissenschaft und zwar mit der Frage, ob eine Philosophie der Geschichte erforderlich ist, beschäftigt sich K. Fischer, der Verfasser des geschätzten Buches „Deutsches Leben und deutsche Zustände von der Hohenstaufenzeit bis in das Reformationszeitalter". Diese die höchsten Probleme behandelnde, von der umfassenden Belesenheit und dem selbständigen Urteil des Verfassers zeugende Arbeit fufst gleichfalls auf Wegele und auf Lorenz. Sie zerfällt in drei Teile: 1. Was ist Geschichte, resp. Geschichtswissenschaft? 2. Was ist Philosophie der Geschichte? 3. Ist von der Geschichtswissenschaft die Geschichtsphilosophie zu fordern, resp. ist diese Forderung ausführbar? Die beiden ersten Abschnitte sind vorwiegend historisch-kritisch, der letzte, der die Frage nach beiden Beziehungen bejaht, die Erfüllung freilich für lange Zeit nicht erwartet, legt die besondere Auffassung des Verfassers dar, der für die einzig mögliche Grundlage den biblischen Realismus erklärt.

7. Historische Jahresberichte.

Die von der Historischen Gesellschaft in Berlin herausgegebenen und von F. Hirsch redigierten *Mitteilungen aus der historischen Litteratur* bieten auch in diesem Jahre entsprechend ihrem Zwecke, „ausführliche Berichterstattungen über die neuesten historischen Werke mit möglichster Bezugnahme auf den bisherigen Stand der betreffenden Forschungen zu liefern und die Lehrer und Freunde der Geschichte so in den Stand zu setzen, zu beurteilen, ob für ihren Studienkreis die eingehende Beschäftigung mit einem Werke nötig sei", den Lehrern der Geschichte eine willkommene Inhaltsübersicht über eine ganze Reihe von neuen Erscheinungen auf den verschiedenen Gebieten. Um aus dem reichen Inhalte einiges anzuführen, so ist aus der alten Geschichte besprochen der dritte Band von E. Curtius' Griechischer Geschichte in der sechsten Auflage mit genauer Angabe, worin diese von den früheren abweicht, der zweite Band von Busolts Griechischer Geschichte, die Lieferungen für den zweiten Band der Griechischen Geschichte von Holm, der sechste Band von Ihnes Römischer Geschichte, der dritte Band von Mommsens Staatsrecht. Aus dem Mittelalter finden sich Berichte über die Fortsetzungen der Monumenta Germaniae historica und der „Geschichtschreiber der deutschen Vorzeit", über Kaufmanns Geschichte der deutschen Universitäten (I. Band), über Prutz' Entwicklung und Untergang des Tempelherrenordens, über die Veme von Lindner; aus der Neuzeit mögen hervorgehoben werden die Berichte über Hergenröthers Regesten Leos X, Baumgartens Geschichte Karls V (II. Band), Seeley, Stein, sein Leben und seine Zeit, Max Lehmann, Scharnhorst (II. Band), von besprochenen Zeitschriften die als neue Folge der „Märkischen Forschungen" von R. Koser herausgegebenen „Forschungen zur Brandenburgischen und Preufsischen Geschichte", die Zeitschriften der historischen Gesellschaften für die Provinz Posen, für Schleswig-Holstein-Lauenburg u. s. w. Die Berichterstattung erfolgt zudem schnell — es sind fast durchweg Werke von 1887, 1888, ja auch schon von 1889 — so dafs auch nach dieser Richtung die *Mitteilungen* den Anforderungen entsprechen.

Einer besonderen Empfehlung bedürfen dieselben ebensowenig, wie die für jeden Fachmann unentbehrlichen *Jahresberichte der Geschichtswissenschaft*, die gleichsfalls im Auftrage der Historischen Gesellschaft zu Berlin von J. Jastrow herausgegeben werden. In dem Berichtsjahre sind nicht weniger als drei Bände erschienen, eine ganz erstaunliche Leistung, welche die Hoffnung zu stärken geeignet ist, dafs der Wunsch des Herausgebers und aller Freunde und Benutzer des Werkes, die einzelnen Bände in dem auf die Berichtsperiode folgenden Jahre erscheinen zu sehen, nun bald seine Erfüllung finden wird. Diese drei Bände umfassen die Jahre 1885, 1886, 1887 — auf den ersten konnte bereits im

vorigen Jahresberichte hingewiesen werden — im Herbste 1890 soll der das Jahr 1888 enthaltende elfte Jahrgang folgen.

Indem der Berichterstatter für die Würdigung dieser Bände und das aus ihnen sich ergebende Bild des historischen Schaffens auf die eingehenden Charakteristiken von C. Rethwisch in den eben genannten *Mitteilungen* (1889 S. 117 ff., 213 ff., 1890 S. 97 ff.) verweist, beschränkt er sich hier auf die Mitteilung der eingetretenen Veränderungen. Im Altertum zeigen die drei Bände fast nirgends Abweichungen, nur fehlt für 1886 und 1887 der Bericht für Indien, und Abschnitt IX (Allgemeines sowie Vereinzeltes aus dem Altertum) ist in dem letzten Bande für 1886 und 1887 zusammen gegeben, ein Verfahren, welches sich auch an anderen Stellen findet und durchaus zweckmäfsig erscheint, zumal bei der schnellen Aufeinanderfolge der Bände. Bei den Mitarbeitern ist hier nirgends eine Änderung eingetreten.

Im Mittelalter war Abschnitt X (Deutsche Verfassungsgeschichte) von dem Herausgeber für alle diese Jahre schon 1883 bearbeitet worden, XIV (Niederrhein) hat einen neuen Berichterstatter in v. d. Nahmer gefunden, welcher hier in vier Abschnitten (Prähistorie und römische Zeit, Mittelalter, Neuzeit, Kulturgeschichte) gleich das gesamte Material bis zur Gegenwart zusammenstellt, unter XV ist im letzten Bande ein eigener Bericht für Westfalen (1885—1887) erschienen, für die beiden letzten Bände berichtet an Stelle v. Krones' über die österreichische Ländergruppe der Czernowitzer Professor Loserth, Abschnitt XIX (Mark Brandenburg) fehlt in allen drei Bänden, ist aber für die nächsten von Tschirch übernommen worden, in dem Berichte über Papsttum und Kirche ist an Stelle von Zöckler im letzten Bande Victor Schultze in Greifswald eingetreten. Für Frankreich findet sich nur in 1886 ein Referat von Desplanque (Bibliographie 1885, histoire générale 1885, Histoire provinciale 1884), für Schweden hat im letzten Bande Helander in Upsala den Bericht für Mittelalter und Neuzeit geliefert. In einer zweiten Abteilung von XXX bespricht Professor Pawinski in Warschau im letzten Bande die auf Polens Geschichte bis 1795 bezüglichen Werke aus den Jahren 1883—1887, und diese Übersicht ist um so willkommener, da für den deutschen Forscher die Orientierung auf diesem Gebiete bisher besonders erschwert war. Böhmen und Spanien sind nur mit je einem Jahresberichte vertreten. XXXVI (Diplomatik) erscheint erst 1888, XXXVII (Allgemeines) war von Jastrow bereits 1883 geliefert.

In der Neuzeit hat an Stelle von Koser die Deutsche Geschichte von 1713—1815 im letzten Bande sein früherer Mitarbeiter Walther Schultze allein übernommen. Einen über 100 Seiten umfassenden Bericht für 1883 bis 1886 über preufsisch-deutsche Verfassungs-, zugleich über Rechts- und Wirtschaftsgeschichte hat in dem Bande von 1886 der Herausgeber geliefert. Jastrow zerlegt den Stoff in die Abschnitte: Allgemeines, Land und Leute, Der Staat und seine Organisation; Spitze des Staatslebens; Krieg; Finanzen; Justiz; Kirche und Unterricht; Inneres (Polizei, Wirtschaft);

Auswärtiges; Geschichte der Wissenschaft vom Staate. VII (Mark Brandenburg) fehlt in allen drei Bänden. Für die Provinzialgeschichte neu hinzugekommen sind in den beiden letzten Bänden die Berichte über Posen von A. Wagner für die Erscheinungen von 1882—1885, für die folgenden beiden Jahre von A. Warschauer, im letzten Bande über Westfalen (1885—1887) von H. Finke. Württemberg und Bayern, Böhmen, Norwegen und Dänemark fehlen für 1887 und erscheinen in den nächsten Bänden; dagegen bringt dieser Jahrgang einen Bericht über französische Geschichte von 1515—1789 von Professor Waddington in Lyon, welcher die Erscheinungen von 1884—1887 umfafst, und der von 1886 eine Zusammenstellung der auf Afrika (mit Ausschlufs der Mittelmeerländer) bezüglichen Werke aus den Jahren 1878—1887 von dem Missionsinspektor Büttner, ein Abschnitt, der bei der hohen Bedeutung, die Afrika für uns, ja für alle europäischen Nationen gewonnen hat, besonders dankenswert ist. Die Übersicht ergiebt, dafs den wenigen Lücken, die hier und da noch sind und bei derartigen Unternehmungen auch gar nicht vermieden werden können, wertvolle umfassendere Abschnitte gegenüber stehen, und dafs für die internationale Umfassung des Gegenstandes weitere Fortschritte gemacht sind.

Für die Anschaffung durch die Gymnasialbibliotheken, soweit dieselben noch nicht im Besitze des für den Historiker unentbehrlichen, aber auch für die Lehrer anderer Fächer äufserst nützlichen Werkes sind, ist jetzt insofern ein günstiger Moment, als der Verleger die ersten 10 Jahrgänge, welche 1878—1887 umfassen, fast zum halben Preise — nämlich für 120 Mark — anbietet.

IX.

Geographie

O. Bohn.

I. Verschiedene methodische Fragen.

Während Jarz in seiner Programmschau *ZSchG.* X, 247 noch sagen konnte, dafs in den letzten Jahren die Behandlung schulgeographischer Fragen in den Programmen deutscher und österreichischer Mittelschulen immer seltener geworden sei, zeigt das Berichtsjahr plötzlich einen erfreulichen Fortschritt. Aus demselben liegen uns fünf Programme vor, welche Fragen aus der Methodik des erdkundlichen Unterrichts erörtern. In die Besprechung ziehen wir noch ein Programm des Vorjahres, ferner die Verhandlungen der schleswig-holsteinschen Direktoren-Konferenz und einen Aufsatz von A. Sterz hinein. Zunächst noch eine Vorbemerkung: Aus der Mehrzahl der genannten Arbeiten geht klar hervor, wie anregend Böttchers „Methodik“ auf die Vertreter der Schulgeographie gewirkt hat. Seine Ausführungen, mögen sie Widerspruch oder Zustimmung finden, stehen immer im Vordergrunde der Erörterungen. Wir irren schwerlich, wenn wir B.'s Arbeit abgesehen von den leider noch unvollendeten, übrigens auch anders angelegten Vorlesungen R. Lehmanns als das Hervorragendste bezeichnen, was in neuerer Zeit auf dem Gebiete schulgeographischer Methodik geleistet worden ist.

Die vorliegenden Abhandlungen beschäftigen sich mit verschiedenen Fragen, am meisten aber mit der überaus wichtigen, bisher wohl etwas vernachlässigten Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen. Dies giebt uns die erwünschte Veranlassung, in dem diesjährigen Referate Gegenstände, die in den früheren Berichten einen breiteren Raum einnahmen, nur kurz zu berühren, die Pensenfrage aber ausführlicher zu besprechen.

Pohles Arbeit *Welche Aufgaben hat der erdkundliche Unterricht an den höheren Lehranstalten zu erfüllen?* stellt sich das Ziel, einmal nachzuweisen, wieviel derselbe zu der formalen und materialen Bildung des Wollens und Könnens der Schüler beitragen kann und mufs, zweitens, dafs er für die Konzentration des Unterrichts ein unentbehrliches Hülfsmittel bildet (S. 11). Eine in Programmen nicht gewöhnliche Beherrschung des litterarischen Materials und kritische Schärfe zeichnen die Arbeit aus und machen sie in Verbindung mit dem warmen Ton der Darstellung sehr lesenswert. In die zahlreichen Streitfragen neue Anschauungen hineinzutragen, hat der Verf., der umfassenden Anlage seiner Arbeit entsprechend, nicht beabsichtigt. Ob ihm der Nachweis gelungen ist, dafs z. B. eine geschickte Anwendung der heuristischen Methode durch die Anregung zur Selbstthätigkeit die formale Bildung des Willens fördere, während Übung im Kartenlesen die formale Bildung des Könnens hervorrufen soll, erscheint uns zweifelhaft. Denn Fertigkeit im Kartenlesen ist doch sicher ein Hauptziel für die zu erstrebende Selbstthätigkeit der Schüler, und die Fähigkeit, selbständig den kausalen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen zu finden auch eine Fertigkeit. Übrigens zählen ihrem sachlichen Inhalte nach gerade diese beiden Abschnitte zu den besten der Arbeit.

Dem Kartenzeichnen widmet W. Richter in seinen *Streifzügen auf dem Gebiete der heutigen Schulgeographie* einen eigenen längeren Abschnitt (S. 13 f.). Übereinstimmend mit der vom Referenten vertretenen Ansicht urteilt auch R., dafs die übertriebenen Ansprüche der Anhänger der zeichnenden Methode durch einen nachdrücklichen Hinweis auf den Wert der beschreibenden jetzt angemessen beschränkt sind; dafs Kartenzeichnen ein nützliches, in vielen Fällen unentbehrliches Hülfsmittel sei, der Lehrer aber vor allen Dingen selbst die nötige Fertigkeit besitzen müsse, bevor er es wagen darf, Schüler in derselben zu erziehen. Ob die bekannte Forderung der neuen preufsischen Prüfungsordnung, welche von den Kandidaten „für jede Unterrichtsstufe einige Fertigkeit im Entwerfen von Kartenskizzen“ verlangt, allein den Erfolg haben wird, dieselbe den künftigen Geographielehrern anzuerziehen, bezweifeln wir mit Jarz (*Z Sch G.* S. 247 f.).

Die Verhandlungen der Schleswig-Holsteinschen D. K. und die ihnen zu Grunde liegenden Gutachten bewegen sich in Anschauungen, die den oben entwickelten durchaus entsprechen (S. 300 u. These 24).

Auf die Fortsetzung von R. Lehmanns wohlbekannten *Vorlesungen* 6. Heft, 1. und 2. Hälfte, welche die Besprechung der „verschiedenen Kartenzeichenverfahren“ aus Heft 5 weiterführt, aber nicht abschliefst, weisen wir deshalb nur kurz hin. Da der Verf. den Abschnitt „Kartenzeichnen“ als Sonderdruck vorbereitet, so bleibt auch aus diesem Grunde die Besprechung dem nächsten Berichte vorbehalten.

Die *Atlasfrage* wird eingehend von Haufsding besprochen. Die Notwendigkeit der Atlaseinheit, wenigstens für Schüler derselben Klasse,

wird unbedingt bejaht; die Nachteile, welche aus verschiedenen Auflagen entstehen können, werden an dem Debes'schen Atlas für die mittleren Unterrichtsstufen überzeugend nachgewiesen. Ausführlich, aber nicht kritisch genug werden die Gründe, welche für und wider die Einführung von Stufenatlanten sprechen, erwogen. Ein Atlas, vorwiegend der Mittelstufe angepaſst, an ein gutes Lehrbuch sich genau anschlieſsend, wird als „am meisten erstrebenswert" hingestellt. Obwohl auch Böttcher die Stufenatlanten ablehnt, so irren wir schwerlich in der Annahme, daſs sie immer mehr Freunde gewinnen. Die Referenten sämtlicher höheren Lehranstalten Schleswig-Holsteins mit nur einer Ausnahme haben sich entschieden für dieselben ausgesprochen.

Was Richter über die Verwendung *geographischer Bildwerke* sagt und an konkreten Beispielen der Hölzelschen Sammlung näher begründet, ist ansprechend und mit Recht als Sonderdruck in Bd. IX, *ZSchG.* aufgenommen. Diese Ausführungen berühren doppelt angenehm den schwer verständlichen Angriffen gegenüber, welche der Referent auf der schlesw.-holst. D. K., von Holly und Ponientzietz, gegen diese Art, den Unterricht zu beleben, richtet und die in dem Satze gipfeln „selten, sehr selten muſs in der Stunde selbst die Verwendung von Bildern sein" (S. 290). Der Referent setzt sich unseres Erachtens nach schon dadurch von vornherein in eine falsche Lage, daſs er das Vorzeigen und Erläutern von geographischen Charakterbildern wie die Hölzelsche Sammlung auf gleiche Linie mit dem bankweisen Herumzeigen von wichtigen Kulturpflanzen oder -Produkten, Gesteinsarten u. dgl. stellt. Daſs letzteres, regelmäſsig durchgeführt, mit Rücksicht auf die Hauptziele des erdkundlichen Unterrichts unverantwortlich viel Zeit wegnimmt, ist gewiſs klar, ebenso aber, daſs ein gutes, allen Schülern auf einmal sichtbares Charakterbild doch rascher und besser eine Anschauung vermittelt, als eine mündliche Schilderung eigener wie fremder Reiseerlebnisse, jene „Phantasiereisen der Schüler", welche nach des Ref. Ansicht die Bilder ersetzen sollen.[1]) Übrigens finden diese Behauptungen bereits durch den Korreferenten ihre Widerlegung (S. 325), der treffend Mitteilungen aus

[1]) Die von Simony vorgeschlagenen und von Penck auf dem VIII. Geogr.-Tage (*Verhandlungen* S. 191 f.) warm empfohlenen systematisch und wissenschaftlich geordneten Sammlungen von photographischen Abbildungen werden als regelmäſsig zu benutzendes Anschauungsmittel schwerlich in den Schulen sich einbürgern, eben weil das Format eine gleichzeitige Benutzung durch alle Schüler ausschlieſst. Das geographische Kabinett, eine Sammlung aller auf den Unterricht bezüglichen Anschauungsmittel, findet abermals einen warmen Fürsprecher in Ebner, *ZSchG.* XI, S. 40 ff. Die Aufzählung nur „charakteristischer" Gegenstände u. s. w., die in natura oder in Abbildungen vorhanden sein sollen, umfaſst 9½ Seite in Kleindruck. Gelangten die Schulen wirklich in den Besitz von Sammlungen solchen Umfanges, „dann liegt in der That die Gefahr nahe, daſs über der Menge von Nebensächlichem die eigentliche Aufgabe vernachlässigt werde". v. Holly, S. 287.

persönlichen Anschauungen, wenn sie wohlüberlegt und gediegen sind, als hocherfreuliche Zugabe zum Unterricht betrachtet, aber vor den Abwegen warnt, was jeder würdigen wird, dem es begegnet ist, dafs ihn das Glockenzeichen des Unterrichtsschlusses mitten aus dem Schwelgen in Reiseerinnerungen herausrifs.

II. Die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen.

Wie schon oben angedeutet, steht diesmal im Mittelpunkte fast aller methodischen Betrachtungen die Frage nach der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen. Sie ist deshalb so wichtig, weil die Mehrzahl der deutschen Unterrichtsanstalten im Gegensatz zu den österreichischen, wo die Behörde regelnd eingegriffen hat, in der Pensenverteilung grofse Mannigfaltigkeit zeigen.

Ganz allgemein ist die Anschauung verbreitet, dafs (in Gymnasien bezw. Realgymnasien) der Stoff auf drei konzentrische Kreise verteilt werden müsse, von denen der erste den Grund zu legen, der zweite die gewonnenen Kenntnisse zu erweitern, der dritte durch Vertiefung und Wiederholung den Abschlufs zu geben hat.

Bereits an der Schwelle der ersten Stufe giebt die Frage nach der Stellung der Heimatskunde zu Meinungsverschiedenheit Veranlassung. Bekanntlich ist die Ansicht weit verbreitet, dafs dieser wichtige Gegenstand in den Vorbereitungsklassen zu erledigen sei, und die VI sofort mit der „eigentlichen“ Geographie zu beginnen habe.[1]) von Holly, S. 281 und Wendt, S. 7 weisen der Heimatskunde nur bei ungleich vorgebildetem Schülermaterial in der VI noch eine Stelle an.

Tromnau führt in dem geschichtlichen Teile seines lehrreichen und lesenswerten Buches *Der Unterricht in der Heimatskunde* den eingehenden Nachweis (S. 11—17), dafs namhaften Methodikern „die H. entweder als Teil oder auch als oberste Stufe des Anschauungsunterrichtes gilt und ihnen oft zugleich die Vorstufe für alle Realien ist“. Er bekämpft diese Ansicht, da „die Bedeutung der H. als erste Stufe des

---

[1]) Böttcher Methodik S. 35 meint, dafs der geographische Unterricht da beginnt, „wo Globus und Karte zur Grundlage gemacht werden mufs, während die Heimatskunde ihren Lehrstoff aus der unmittelbaren Anschauung des Objektes selbst schöpft“. Sind aber Karte und Globus etwas anderes als zwar unentbehrliche, aber stets unvollkommene Ersatzmittel für die direkte Anschauung? Geht nicht alle wirkliche Geographie von dieser aus?

geographischen Unterrichts durch die stoffliche Vielgestaltigkeit nicht genügend gewahrt wird". Übrigens hat wohl Matzat das Richtige getroffen, wenn er die H. als Teil des Anschauungsunterrichts („allgemeine H.") von der geographisehen H. geschieden wissen will (Methodik S. 153; vgl. *Jb.* 1886 S. 249). Für diese stellen wir mit Entschiedenheit die Forderung, dafs sie regelmäfsig und gründlich in VI gelehrt werde. Dazu veranlafst uns eine Prüfung der zahlreichen gedruckten „Heimatskunden". Die Mehrzahl derselben besteht aus geistlosen Aufzählungen topischer Einzelheiten verquickt mit geschichtlichen Brocken und unvermittelt eingefügten statistischen Notizen. Sie gestatten einen bedenklichen Rückschlufs auf die Art, wie in Volksschulen und Vorbereitungsklassen der Unterricht in der Heimatskunde betrieben wird. Soll derselbe seine wahre Aufgabe erfüllen,[1]) so mufs der Lehrer aus dem Vollen schöpfen können. Auch damit können wir uns nicht befreunden, dafs der Geographieunterricht der VI, wie es häufig vorkommt, Kandidaten oder unerprobten jungen Lehrern anvertraut wird. Ausnahmslos sollte er in den Händen des tüchtigsten und erfahrensten Lehrers liegen.

Was der Heimatskunde sich anzuschliefsen habe, ist noch streitig. Zwar gilt allgemein der Grundsatz, dafs vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten sei. Aber was hat als das Leichtere zu gelten? Wenn vielfach empfohlen wird, wie es scheint, übereinstimmend mit der Praxis, dafs auf die Heimatskunde die einfachen aufsereuropäischen Erdteile, Afrika oder Australien zu folgen haben, so stimmen wir ganz den treffenden Ausführungen eines bei von Holly citierten Referenten zu (S. 272): „Es ist wohl eine blofse Einbildung, dafs z. B. Australien leichter verständlich sei als Deutschland. Der geographische Lehrstoff ist vielmehr einfach oder verwickelt, je nach der methodischen Auswahl und Behandlung." von Holly selbst erklärt, dafs er bisher zu denen gehörte, welche nur dann den Unterricht für naturgemäfs und Erfolg verbürgend erklären, wenn er seinen Gang von der Heimat über Deutschland und Europa zu den fremden Erdteilen nimmt. Trotzdem stimmt er auf Grund der überwiegenden Mehrheit der ihm vorliegenden Referate der Ansicht zu, welche für VI die Grundlehren der mathematischen Geographie, Übersicht über die gesamte Erdoberfläche als Pensum aufstellt, während in V eine Erweiterung der ersteren, sodann Europa und insbesondere Deutschland zu folgen hat (S. 280). Auch Wendt (S. 8) und Richter (S. 11) setzen Aufsereuropa vor Europa. Böttcher (S. 37 u. 38) tritt für die Behandlung der Globuslehre in VI ein. Am Globus sind die Elemente der mathematischen Geographie einzuüben, der eine mit demselben Hülfsmittel zu gewinnende Übersicht der Kontinente und Meere voranzugehen hat, damit

[1]) Um Wiederholungen zu meiden, verweisen wir nur auf die Abschnitte „Heimatskunde" in *Jb.* 1886 S. 249. 252; 1888 B. S. 221.

der Schüler mit konkreten Vorstellungen beginne -- eine treffende Bemerkung! Mit Hülfe des Telluriums ist dann „die Stellung der Erde im Weltenraum in der allerelementarsten Weise zur Anschauung zu bringen“. Dann wird zur Befestigung der gewonnenen Anschauungen zur Benutzung des Atlas geschritten, wobei dann Europa und Deutschland immer mehr in den Vordergrund treten.

Der V weist er dann neben der Wiederholung des VI-Pensums die aufsereuropäischen Erdteile zu. Wir dürfen uns wohl gestatten, diese Wiederholung dahin zu deuten, dafs gerade die in der VI gewonnenen Vorstellungen der mathematischen Geographie auch angemessen erweitert werden, wie v. Holly dies vorschlägt, was sich übrigens mit einer Behandlung der aufsereuropäischen Erdteile gut vereinigen läfst. Überhaupt dürfte die von Richter S. 11 erhobene Forderung, den Stoff der mathematischen Geographie auf mehrere Klassen zu verteilen, unbedingte Berücksichtigung verdienen.

Wie oft macht man die Erfahrung, dafs Schüler der mittleren, selbst oberen Klassen eine grenzenlose Unwissenheit über einfache Begriffe aus diesem Gebiete an den Tag legen, wenn, wie es häufig geschieht, in der VI dieser Gegenstand als erledigt gilt. Überdies ist z. B. die Lehre von der Stellung der Erdachse und die Erklärung der Jahreszeiten so schwer, dafs sich allgemeines Verständnis nur ganz allmählich mit der zunehmenden Abstraktionsfähigkeit der Schüler erreichen läfst. Gelegentliches Zurückkommen auf diese Dinge genügt entschieden nicht, sondern in jeder Klasse sollten einige Stunden des Semesters der mathematischen Geographie gewidmet sein, immer in der Voraussetzung, dafs nur ein elementares Verständnis zu erzielen ist, da die wissenschaftliche Begründung dem mathematischen Unterricht in der I vorbehalten bleibt.

Böttchers Ansicht, welcher den Schüler erst in seiner weiteren Heimat, Deutschland, heimisch werden lassen will, erscheint uns richtig und natürlich; nur soll die engere Heimat den Ausgangspunkt bilden. Dem Einwande, dafs für das so erweiterte VI-Pensum die Zeit etwas knapp werden sollte, möchten wir dadurch begegnen, dafs die Einübung der Vorbegriffe der mathematischen Geographie zur Heimatskunde selbst gehört, wie dies Matzat und andere Verfasser von Heimatskunden von wissenschaftlichem Werte verlangen.

Wie VI und V, so werden auch die drei folgenden Klassen IV, IIIb und IIIa zu einem Kursus zusammengefafst. Sterz' Vorschlag, welcher in die grundlegende Stufe noch IV hineinzieht und dann IIIb bis IIa vereinigt (S. 336), erscheint uns nicht ausreichend begründet. Für die Verteilung des Stoffes können zwei Gesichtspunkte mafsgebend sein; einmal ein rein geographischer. Diesen fordert Richter, der auf die unleugbare Thatsache hinweist, dafs die Geschichte, soweit sie auf den Schulen gelehrt wird, nur einen kleinen Raum der Erde zum Schauplatz hat. Bei einer durchgeführten Konzentration beider Lehrgegenstände

könnten wichtige Kapitel der Geographie nur gewaltsam in den Kreis der Betrachtung gezogen werden (S. 11).

Böttcher dagegen hält an dem Gedanken fest, dafs der geographische Unterricht die meisten Beziehungen zum geschichtlichen habe, deshalb seien die geographischen Klassenpensa behufs Herbeiführung einer wünschenswerten Konzentration so abzugrenzen, dafs sie inhaltlich den geschichtlichen möglichst entsprechen (S. 40 u. 41). Da in IV alte Geschichte, in III Geschichte von Mitteleuropa, Deutschland mit Einschlufs der brandenburgisch-preufsischen Geschichte gelehrt werden, so bestimmt er für IV die drei südlichen Halbinseln Europas und Rufsland (daneben astronomische Geographie und Wiederholung der aufsereuropäischen Erdteile), für IIIb Flüsse und Gebirge Mitteleuropas, Deutsches Reich (Wiederholungen aus dem IV-Pensum), für IIIa die österr.-ung. Monarchie und das übrige Europa (S. 43).

von Holly, gestützt auf die überwiegende Mehrheit der ihm vorliegenden Referate, weist der IV aufser dem Abschlufs der elementaren Behandlung der mathematischen Geographie die aufsereuropäischen Erdteile zu, der IIIb das nichtdeutsche Europa, IIIa Deutschland (Mitteleuropa). Für diese Ordnung des III-Pensums ist ihm die Bestimmung der Lehrpläne mafsgebend, welche eingehende Kenntnis von Mitteleuropa vorschreibt. Er verlangt deshalb für diesen Unterricht die günstigste Stelle und verlegt ihn nach IIIa, also an das Ende des Kursus.

Dafs in IV eine eingehende Besprechung der Mittelmeerländer für das Verständnis der alten Geschichte unentbehrlich und es unmöglich ist, denselben auf der Grundlage der in V gewonnenen Kenntnisse aufzubauen, wie v. H. dies beabsichtigt (S. 276), wird jeder zugeben, der Geschichte in IV gelehrt hat. Wo, es scheint an den meisten Lehranstalten so zu sein, in IV Geschichte und Geographie die nach unserer Ansicht hier ganz unerläfsliche Konzentration nicht zeigen, wird der Geschichtslehrer stets genötigt werden, sein Pensum mit längeren geographischen Besprechungen einzuleiten. Zwei Forderungen ergeben sich dann von selbst: einmal, dafs die alte Geographie der Mittelmeerländer angemessen zu berücksichtigen ist und zweitens, dafs der Gesamtunterricht in den Händen eines Lehrers, hier also ausnahmslos des Geschichtslehrers zu ruhen hat.

Bezüglich der Meinungsverschiedenheit über die Pensenverteilung in IIIb und IIIa zwischen v. H. und Böttcher verdient zunächst Beachtung, dafs eine konsequent durchgeführte Konzentration für die ganze III nicht durchführbar ist, soll das nichtgermanische Europa überhaupt zu seinem Rechte kommen. Möglich ist sie in IIIb, und es entsteht nur die Frage, ob die Schüler dieser Klasse reif genug sind, um erfolgreich in der Länderkunde Deutschlands unterrichtet zu werden. Und das ist, wohl nicht zu leugnen. Dem Bedürfnis der IIIa würde durch eine Wiederholung der preufsischen Landeskunde Rechnung getragen werden.

Wenn B. nach IIIb „Flüsse und Gebirge Mitteleuropas und Deutsches Reich“, nach IIIa (nebst anderem) „die österr.-ungar. Monarchie, Schweiz, Niederlande, Belgien“ u. s. w. legt, so scheint er damit eine getrennte Behandlung der physischen und politischen Geographie derselben Gebiete durchzuführen. Wir müfsten gestützt auf Kirchhoff und Matzat (vgl. *Jb.* 1886 S. 251; 1888 B S. 220—221) solche Trennung entschieden ablehnen. Wir würden demgemäfs als Pensum der IIIb bezeichnen Deutschland und seine germanischen Nachbarländer (also die Niederlande, Schweiz und Cisleithanien), Frankreich aber und Transleithanien der IIIa zuweisen.

Recht schwierig ist eine Verteilung des Lehrstoffes auf die oberen Klassen. v. H., der den Unterricht mit IIa schliefst, macht es sich wohl zu bequem, wenn er in II den gesamten Lehrstoff in derselben Reihenfolge wie in den unteren Stufen noch einmal wiederholen läfst. B. führt einen regelmäfsigen Unterricht bis Ia durch, ganz in Übereinstimmung mit Wagner (s. *Jb.* 1888 B S. 218 u. 219).

Zunächst ist festzuhalten, dafs ein paralleler Lehrgang, der sich für IV und IIIb von selbst darbietet, von II an nicht mehr durchführbar ist. Freilich in IIb des Realgymnasiums, wo die gesamte alte Geschichte zu erledigen ist, geht es noch an, umfassende Gebiete der alten Welt gleichzeitig zu behandeln; möglich ist es auch noch in IIa. Aber in der ganzen II des Gymnasiums und der I beider Anstalten würde eine Kongruenz nur erkauft durch eine, wie Sterz richtig bemerkt (S. 348), grofse Ungleichheit in der Behandlung der verschiedenen Erdräume. Besser also ist es, man bricht für die oberen Klassen mit dem Prinzip des parallelen Lehrganges endgültig und gewinnt so die Möglichkeit, wie Kirchhoff, Matzat (*Jb.* 1886 S. 258) und Wagner (s. oben) vorschlagen, in den oberen Klassen allgemeine Erdkunde zu treiben, was eine Wiederauffrischung der elementaren Kenntnisse notwendig fordert. Nach S t e r z, der denselben Standpunkt vertritt, sollen in IIa „eine kurze Übersicht über die Geschichte der Geographie und eine zusammenfassende Behandlung der physischen Geographie“ das Pensum bilden (der näheren Ausführung ist der Hauptteil seiner Arbeit gewidmet), in I sodann Wiederholungen nach der vergleichenden Methode stattfinden. Darunter versteht er nicht „ein Einführen in die höheren Ziele der vergleichenden Erdkunde, wie sie Peschel in seinen „Neueren Problemen“ verfolgt hat, sondern nur ein allmähliches Gewöhnen der Schüler an die Betrachtung der Erdteile und einzelnen Länder nach bestimmten Gesichtspunkten“ (S. 346). Es ist wohl kaum möglich, die gesamte allgemeine Erdkunde in der einen wöchentlichen Stunde der IIa zu behandeln, und jedenfalls besser, den Stoff auf die oberen Klassen überhaupt zu verteilen, ihn allerdings nach dem Grundsatze der Vergleichung zu behandeln, ohne welche allgemeine Erdkunde nicht gelehrt werden kann.

Da der Gedanke, regelmäfsigen erdkundlichen Unterricht bis I durch-

zuführen, immer mehr Boden zu gewinnen scheint, so hoffen wir bald eingehend darüber berichten zu können, wie die allgemeine Erdkunde auf der Oberstufe zu behandeln sei.[1])

III. Lehr- und Hülfsmittel.

Die Schulgeograghie hat den Vorzug, dafs sie ihre eigene, von Prof. Seibert in Bozen trefflich redigierte *Zeitschrift* besitzt, welche in dem Berichtsjahre ihren zehnten Jahrgang vollendet hat. Es ist uns eine angenehme Pflicht, nachdrücklich darauf hinzuweisen, welche grofsen Dienste dieselbe durch Aufsätze über einzelne schulgeographische Fragen, durchfortlaufende Berichterstattung über alle neueren Erscheinungen dem erdkundlichen Unterricht geleistet hat. Man prüfe nur das dem letzten Bande beigegebene Inhaltsverzeichnis der bisher erschienenen Jahrgänge! Auch dafs der Herausgeber Aufsätze aus anderen Zeitschriften, wo man Fachartikel nicht suchen würde, oder die der Mehrzahl der Fachgenossen nicht zugänglich sind, in die seinige herübernimmt, ist sehr dankenswert. Für unser Referat bilden die entsprechenden Hefte der Zeitschrift für Schulgeographie jene Ergänzung, welche die nach der Gesamtanlage der „Jahresberichte“ bedingte Beschränkung auf die wesentlichsten Fortschritte in jedem Lehrfach notwendig macht.

Aus den im Berichtsjahre erschienenen Heften (X, 4—12, XI, 1—3) heben wir als besonders lesenswert hervor, die Originalaufsätze von Ganzenmüller *Erklärung geographischer Namen* und *Anleitung zur richtigen Aussprache fremder geographischer Namen;* von Sieger *Zur Frage der Umschrift fremder Lautbezeichnungen*; von Sturm *Über undeutsche Endungen bei geographischen Namen;* von Schlottmann *Bericht über die schulgeographischen Vorträge auf dem VIII. Deutschen Geographentage.* Denselben leitet der Herausgeber mit einem Vorworte ein, in dem er sein Bedauern darüber ausspricht, dafs auf der Tagung

---

[1]) Wir fassen das Wesentlichste aus der vorstehenden Erörterung kurz zusammen:

1. Dreifache Behandlung des Stoffes in den drei Stufen: VI u. V; IV u. III; II u. I.
2. Sorgfältige Behandlung der Heimatskunde.
3. Regelmäfsige Wiederholung und Erweiterung der Grundbegriffe, namentlich der math. Geogr. in allen Klassen.
4. Konzentration des gesch. und erdkundl. Unterrichts in einer Hand, wo die Verwandtschaft der Pensen es gestattet also in IV, IIIb u. IIb (der Realgym.)
5. Zusammenhängende Behandlung der allgemeinen Geogr. in den oberen Klassen.

selbst das schulgeographische Element so wenig zur Geltung gekommen sei. (Unter 18 Vorträgen waren der Schulgeographie nur 2 gewidmet: der oben S. 3 Anm. erwähnte von Penck und der von Hotz-Linder in Basel *Über die Verwertung der Schulausflüge zu Zwecken des geographischen Unterrichts).* Ferner rügt er das Verbot einer Diskussion, von dem gerade diese beiden Vorträge betroffen wurden. Jeder Freund der Schulgeographie wird Seibert zustimmen.

Von den aus anderen Zeitschriften übernommenen Aufsätzen ist der von Peuker beachtenswert, welcher Schulers bekannnte Reliefkarten von Tirol an dem Beispiel von Innsbruck nach ihren Vorzügen und Mängeln schildert. Schulers Entgegnung ist natürlich nicht zu vernachlässigen.

Nur für den Gebrauch des Lehrers bestimmt sind die Abhandlungen gemischten Inhalts von Wilhelm Schmidt *Über einige geographische Veranschaulichungsmittel.* Aus ihnen sind hervorzuheben die Anweisungen über den Gebrauch eines Telluriums und eines Globus, eingerichtet zu Beobachtungen im Freien. Der Verf., ausgehend von der Ansicht, dafs der Unterricht in den Elementen der mathematischen Geographie eines Modelles nicht entbehren könne, dieses aber aus den Vorstellungen über die scheinbaren Bewegungen zu denen von den wirklichen überzuleiten habe, hat ein Tellurium konstruiert mit senkrechter Stellung der Erdachse, aber einem entsprechend schräg gestellten Ringe der Erdbahn. Die Abhandlung enthält aufser einer Erläuterung dieses Apparates zahlreiche wertvolle allgemeine Bemerkungen (vgl. *ZSchG.* S. 372).

Aus Umlaufts *Kleiner Schlüssel zum Verständnis der Landkarten* sind bemerkenswert die kur gefafsten Darstellungen der Projektionsarten und des Situationszeichnens.

Gelhorns *Wörterbuch zur Erläuterung schulgeographischer Namen* ist ein ähnliches Unternehmen wie Coordes' „Schulgeographisches Namenbuch“, unterscheidet sich aber von diesem durch eine Beschränkung der erläuterten Namen, namentlich aber durch eine regelmäfsige Angabe der fremdsprachlichen Urform bezw. Urformen. Die philologische Genauigkeit dürfte dem Werkchen viele Freunde erwerben.

Einen eigentümlichen Weg, der Überbürdung der Schüler entgegenzuarbeiten, hat Armknecht eingeschlagen, welcher Daniels Leitfaden paragraphenweise in einzelne Fragen und Antworten zerlegt, die auf doppelseitig bedruckten Karten verteilt sind, so dafs die Fragen auf der einen, die Antworten auf der anderen Seite stehen. Verwendung sollen sie bei häuslicher Wiederholung finden; wesentlich ist, dafs der Schüler sein Wissen auch von jedem Nicht-Sachkenner kontrollieren lassen kann. Oehlmann in *ZG.* S. 492 und 493 erhebt gegen das Unternehmen den berechtigten Einwand, dafs zu viel gefragt werde, somit der Überbürdung mehr vor- als entgegengearbeitet würde; ferner wäre eine Bearbeitung des Lehrstoffes nach Klassenpensen im allgemeinen der einer genaueren Anlehnung an einen Leitfaden vorzuziehen gewesen.

Die zahlreichen neu erscheinenden *Heimatskunden*, die Stadtgebiete, Kreise oder ganze Provinzen umfassen, lassen schliefsen, dafs man mit Recht bestrebt ist, dem Ausgangspunkte des gesamten erdkundlichen Unterrichts gröfsere Bedeutung als früher beizulegen; doch gestatten uns auch die neuesten Erscheinungen nicht, das in *Jb.* 1886 S. 252 abgegebene Urteil zu ändern. Die meisten sind schon in der Anlage verfehlt. Die bei der Betrachtung gröfserer Ländergebiete nicht unbedenkliche Zerreifsung des Stoffes nach Kategorieen, die getrennte Besprechung von Bodengestaltung, Bewässerung und Ortskunde ist in einer Heimatskunde entschieden zu verwerfen. Hier sind geschlossene Landschaftsbilder zu geben, wie sie sich dem denkenden Beschauer bei einer wirklichen Durchwanderung der Gebiete darbieten würden. Denn Heimatskunde, selbst im weiteren Sinne, soll doch aufgebaut werden auf der jedem Schüler bis zu einem gewissen Grade persönlich bekannten Umgebung des Schulortes. Ein Beispiel einer Heimatskunde, wie sie nicht sein soll, bietet der *Praktische Leitfaden für den Unterricht in der Heimatskunde der Provinz Brandenburg* von Linnarz. Eine Reihe erheblicher Mängel hat bereits Schlottmann in *ZSchG.* S. 245—247 nachgewiesen; wir übergehen sie hier. Doch findet er noch Bodenform und Bewässerung „zweckentsprechend“ dargestellt. Aber auch dieser Teil ist verfehlt. Die Mark Brandenburg bietet eine Reihe zum Teil nur ihr eigentümlicher Landschaftsformen, z. B. die auch weit über ihre Grenzen hinaus bekannten Havelufer von Spandau abwärts, namentlich in der Umgebung von Potsdam. Sind diese nicht so darzustellen, wie sie jährlich von vielen Hunderten von Knaben in Begleitung ihrer Eltern oder Lehrer gesehen werden? L. bespricht die Havel von den sie begleitenden Höhen getrennt; auch Pfingstberg, Babelsberg, Brauhausberg werden auf drei verschiedene „Höhenländer“ verteilt. Die Rüdersdorfer Kalkberge, die Umgebungen von Buckow und Freienwalde, drei ganz verschiedene Landschaftstypen, werden ohne ein Wort der Charakterisierung unter „Barnim und Lebus“ zusammengeworfen.

Überhaupt kann es fraglich erscheinen, ob die Darstellung von Gebieten, so grofs wie die preufsischen Provinzen, sich noch als Heimatskunde in dem üblichen Sinne behandeln lassen. Freilich gestattet dieser Begriff kaum eine genaue Begrenzung, wie der Begriff „Heimat“ auch im allgemeinen Sprachgebrauch durchaus schwankend ist. Deshalb haben Verfasser und Herausgeber der als Ergänzungshefte zu v. Seydlitz' Schulgeographie erscheinenden Darstellungen preufsischer Provinzen und deutscher Länder passend den Titel *Landeskunde* gewählt. Die uns vorliegenden Hefte enthalten teilweise mustergültige, alle wesentlichen Charakterzüge einer Landschaft zusammenfassende Schilderungen. Die Ortschaftskunde ist nicht mit jenem „klapperdürren“ Notizenkram belastet, welcher die Mehrzahl der Heimatskunden ungeniefsbar macht, sondern durch klare Anschauung fördernde Sätze belebt. Das statistische Material ist in

Tabellenform am Schlusse jedes Bandes vereinigt. Karten, Stadtpläne, Terrainquerschnitte, Landschafts- und Architekturbilder sind teils im Text, teils hinten beigefügt. Dafs die Verschiedenheit der Bearbeiter ungleichwertige Leistungen erzeugt hat, ist selbstverständlich. Der Gesamteindruck ist hoch erfreulich.

Nicht nur in der Herstellung neuer Unternehmungen, sondern auch in der Verbesserung der älteren zeigt der Verleger der v. S.'schen Schulgeographie unermüdlichen Eifer. Die neueste (21.) Bearbeitung der Ausgabe A, *Grundzüge der Geographie*, durch Oehlmann, trägt durchaus den Grundsätzen Rechnung, welche jetzt als Gemeingut aller einsichtigen Methodiker gelten dürfen. Globuskunde leitet das Buch ein; Erklärungen von Grundbegriffen, vorbereitet durch Übungen im Kartenlesen — die Beispiele sind auf Europa und Deutschland bezogen — und eine allgemeine Übersicht der fremden Erdteile schliefsen sich an. Der zweite Teil bringt eine Erweiterung der mathematischen und allgemeinen physischen Geographie; den Schlufs bildet die Landeskunde Europas und Deutschlands. Somit umfassen die „Grundzüge“ den gesamten in der ersten Stufe (VI. V) zu behandelnden Lehrstoff, wie er oben entwickelt wurde. Zahlreiche Karten und Bilder (im ganzen 66, ohne den bekannten Bilderanhang am Schlufs) dienen zur Erläuterung. So dankenswert diese Beigabe ist, falls durch sie Anschauungen vermittelt werden, welche die Schüler aus ihren Atlanten, wenigstens den meisten bisher gebräuchlichen sich nicht aneignen können: es fragt sich, ob nicht die zahlreichen eigentlichen Karten von der Benutzung des Atlasses bei der häuslichen Wiederholung ablenken werden.

Die *Geographie für bayerische Mittelschulen* von Günther und Götz schliefst sich eng an die auf den bayerischen Anstalten vorgeschriebene Pensenordnung an, welche die Vorbegriffe, eine orohydrogr. Übersicht von Europa und Bayern in der VI, die gesamte Landeskunde in Einem Kursus von V--IIIb behandelt, während in IIIa neben allgemeiner Wiederholung Grundzüge der mathematischen und physikalischen Geographie gelehrt werden. Der mittelstarke Band enthält mehr als es scheint, weil in den zahlreichen kleingedruckten Stellen, welche der Wiederholung am Schlusse des Lehrganges dienen sollen, ein umfangreiches Material niedergelegt ist. Dafs die physischen Verhältnisse den neueren Anforderungen entsprechend berücksichtigt sind, dafür bürgt der Name des ersten Verfassers. Auch die aus ihnen sich ergebenden Beziehungen zu Kultur, Verkehr und Geschichte werden anschaulich hervorgehoben. Das Buch ist eine durchaus selbständige Leistung; seinen Gesamtwert glauben wir am besten zu charakterisieren, wenn wir es als das Beste bezeichnen, was seit Kirchhoffs Schulgeographie geschaffen ist.

In seinen *Lesestücken zur physischen, mathematischen und Verkehrsgeographie* beabsichtigt A. Volk einzelne Kapitel der allgemeinen Erdkunde in anregender, über die knappe Fassung eines Leitfadens hinaus-

gehender Darstellung den Schülern oberer Klassen darzubieten. Somit stellt sich auch dieses Buch in den Dienst derjenigen Anschauung, welche für die reiferen Schüler die Beschäftigung mit der allgemeinen Geographie verlangt. Auch dafs von M. Geistbecks *Leitfaden der mathematisch-physikalischen Geographie* bereits die zehnte Auflage vorliegt, obwohl erst das Vorjahr die neunte brachte, spricht sowohl für den Wert des Buches als auch die wachsende Berücksichtigung dieses Unterrichtsgebietes.

Die steigende Bedeutung unserer Kolonieen stellt an die Geographielehrer die Anforderung, dieselben ausführlicher als andere Gebiete Aufsereuropas zu behandeln. An Hülfsmitteln fehlt es nicht. Aus dem Berichtsjahre liegen uns vor: das „Kolonialhandbüchlein“ *Neu-Deutschland* von Joh. Schanz. Die gedrängte Darstellung der Kolonieen wird eingeleitet durch einen „Abrifs der deutschen Kolonialgeschichte“. Ihr schliefsen sich an: eine Übersicht der Kolonialgesellschaften, Reichsgesetze, Schutzbriefe und Verträge, letztere in je einem typischen Beispiele. *Die deutschen Kolonieen* von K. Hefsler und *Deutschlands Kolonien* von C. Frenzel und G. Wende, beide mit dem gleichlautenden Titelzusatze: „Beschreibung von Land und Leuten unserer aufsereuropäischen Besitzungen“ sind eingehende Gesamtdarstellungen der deutschen Schutzgebiete. *Deutsch-Afrika und seine Nachbarn im schwarzen Erdteil* von Joh. Baumgarten, ein starker Band von XXIV und 536 Seiten, enthält im wesentlichen Originalberichte über alle afrikanischen Länder, natürlich unter besondererer Berücksichtigung der deutschen Besitzungen. Den in der Vorrede ausgesprochenen Zweck, „passende und abgerundete Stoffe für den Unterricht und die Privatlektüre zu bieten“, erfüllt es durchaus.

In der *Kartographie* sind wesentliche neue Erscheinungen nicht zu verzeichnen. Bemerkenswert ist die rüstige Förderung des *Methodischen Wandatlasses* von Sydow-Habenicht, dessen Vollendung nun bald zu erwarten steht. (Vgl. *Jb.* 1888 B S. 229). Von H. Kieperts *Physikalischen Wandkarten* liegt No. 4, Asien, in vierter Auflage vor (Zeichnung, Revision und Höhenschichten von R. Kiepert). Lehmanns kritische Bemerkungen zu diesen Karten (Vorlesungen S. 208) sind bei der Neuausgabe leider nicht berücksichtigt worden.

Ein wertvolles Hülfsmittel ist die (neue) *Geologische Schulwandkarte von Deutschland* von Mohr und Bamberg. Derselben liegt die bekannte grofse Bambergsche Karte von Deutschland zu Grunde. In richtiger Beschränkung sind nur die Formationen durch 14 Farben geschieden. Die Farbengebung ist die übliche: rote Töne für die Eruptivgesteine u. s. w. Für die Einführung in ein elementares Verständnis des Schichtenbaues der Erdrinde leistet die Karte gute Dienste.

Sydow-Wagners *Methodischer Schulatlas*, erst im Vorjahre erschienen, liegt bereit in der zweiten, der weitverbreitete *Schulatlas* von

Liechtenstern und Lange (für die oberen Klassen) in der achtzigsten Auflage vor. Die störende Ungleichheit, welche Lehmann an den früheren Auflagen des letzteren rügt, ist auch in dieser nicht beseitigt. Neben physischen Karten in Schraffenmanier mit leichtem Höhenschichtenkolorit stehen reine Höhenschichtenkarten, und selbst bei diesen wechselt die Farbengebung. Man vergleiche z. B. die Karten 15 und 20, Schweiz und Südwest-Deutschland! Die Stofffülle, namentlich die zahlreichen Ortsangaben entsprechen doch auch nicht den neueren Anforderungen.

X.

Mathematatik

A. Thaer.

I. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Mathematik und Rechnen an den höheren Lehranstalten war ein Gegenstand der Verhandlung der Direktorenkonferenz von Ost- und Westpreufsen unter dem Vorsitz des Geh.-R. Kruse. Dem Berichte lagen die Gutachten von elf höheren Schulen zu Grunde; Referent war Direktor Kleiber, Korreferent Professor Mehler. Die wichtigsten der angenommenen Thesen sind:

> Die gemeinen Brüche sind vor den Dezimalbrüchen zu behandeln; doch ist die Addition und Subtraktion der Dezimalbrüche schon in VI zu üben.
>
> Gleichungen ersten Grades sind in III, zweiten Grades, Potenzen und Logarithmen in UII zu behandeln.
>
> Die österreichische Rechenmethode und die Kopfgeometrie sind zu empfehlen.
>
> Die Kegelschnitte sind womöglich analytisch und elementar geometrisch zu behandeln.
>
> Solche Aufgaben sind zu bevorzugen, welche sich auf verschiedene Arten lösen lassen (etwa durch Geometrie, Arithmetik und Trigonometrie).
>
> Die Konstruktionsaufgaben sind nach folgenden Methoden zu behandeln: a) Geometrische Örter. b) Hülfsfiguren, c) ähnliche Figuren, d) algebraische Analysis.
>
> Anwendungen auf Höhen- und Distancemessungen, sowie Aufgaben aus der Physik verdienen in der Trigonometrie besondere Berücksichtigung.
>
> In der Stereometrie sind Aufgaben zu bevorzugen, welche mittels Trigonometrie oder im Realgymnasium mittelst kubischer Gleichung gelöst werden können.

Das reichhaltige Referat behandet mehr oder weniger alle Streitfragen, die in bezug auf Lehrverfahren und Lehrstoff in den letzten Jahren auch in diesem Bericht erwähnt worden sind, im ganzen im konservativen Sinne. Die ausschliefsliche Benutzung der analytisch-heuristischen

Methode und die Bevorzugung der Aufgaben vor den Lehrsätzen wird verworfen. Etwas dürftig erscheint der Katalog brauchbarer Lehrbücher. Die wöchentliche Stundenzahl in III der Gymnasien wünschte der Referent von 3 auf 4 zu erhöhen. Da aber kein Gegenstand zu einer Abgabe einer Stunde geeignet schien, fiel die These. Umgekehrt hielt die Konferenz eine Sammlung von Rechen- und mathematischen Aufgaben nicht für entbehrlich. Für die sphärische Trigonometrie verwandte sich der Korreferent vergeblich. Die Kopfgeometrie fand ebenso heftige Gegner wie warme Verteidiger. Der Vorsitzende wendete sich gegen die physikalischen Aufgaben.

In einem Aufsatz *Über die Stellung der Mathematik und der Naturwissenschaften an unseren Gymnasien* fordert der anonyme Verfasser ebenfalls die Erhöhung der Stundenzahl in den Tertien. Ein Panegyrikus der Mathematik ist in C. Dillmanns Schrift *Die Mathematik als Fackelträgerin einer neuen Zeit* enthalten. Der Inhalt derselben ist wie der von G. Bellermanns Programmabhandlung: *Beweis aus der neueren Raumtheorie für die Realität von Zeit und Raum und für das Dasein Gottes* wesentlich philosophisch. Die warme Begeisterung, mit welcher das erstere Buch geschrieben ist und die Klarheit und Vielseitigkeit des zweiten machen beide Schriften für den Mathematiker anziehend. Taličs Abhandlung *Vom Unterricht überhaupt, vom erziehenden insbesondere und über die Bedeutung des Unterrichts in der Mathematik für den letzteren*, wird von F. Bergmann ungünstig beurteilt, da das Wort „Erziehung“ nicht definiert wird und aus den Prämissen des Verfassers häufig ebensogut das Gegenteil gefolgert werden könne. *Dressieren und Docieren* sind nach Widmann die schlimmsten Feinde des Unterrichts. „Auch Mathematiker verstehen es, Formeln und Formen gleichartiger Aufgaben derart einzupauken, dafs die Lösung selbst der Abiturientenaufgaben mehr oder weniger mechanisch erfolgt.“ „Wie in der Mathematik für das mündliche Examen dressiert werden kann, wissen die Herren Fachlehrer.“

Eine reichhaltige Zusammenstellung von Lehr- und Lernbüchern für angehende mathematische Lehrer hat O. Frick in einem Aufsatz über *Anleitung der Probekandidaten* geboten. L. Mittenzwei tadelt in einer Besprechung einer gröfseren Reihe neuerer Lehrbücher, dafs dieselben systematisch und nicht methodisch seien. Vor allem wünscht er einfache Inhaltsberechnungen vor der Kongruenz durchgenommen zu sehen. Im Elementarunterricht habe die Mathematik ihre Selbständigkeit aufzugeben, um sich als Hülfswissenschaft in den Dienst der Naturkunde zu stellen. Er stimmt darin mit Falke und Pickel überein (vgl. *Jb.* III B S. 239). Eine ganz neue Art Lehrbücher verlangt P. Kramer für die Prima der Realgymnasien. Dieselben sollen in zusammenhängender Form und vollendeter Sprache mathematische Lesestoffe darbieten. Er selbst liefert als Musterstück eine Übersetzung der ersten Hälfte von Poinsots Abhandlung über die Vielecke, besonders die Sternvielecke. Übrigens

wünscht er, dafs aus dem Pensum der Prima die Kettenbrüche, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, die unendlichen Reihen und die Determinanten gestrichen werden.

Das geschichtliche Element im mathematischen Unterricht der höheren Lehranstalten will P. Treutlein stärker betont wissen und führt dafür in einem Vortrag auf der Naturforscherversammlung hinreichende Gründe und verhältnismäfsig reiches Material vor. Gleichem Zweck kann auch H. Schuberts *Quadratur des Zirkels in berufenen und unberufenen Köpfen* dienen, eine kleine ebenso fesselnde, wie mathematisch korrekte und leicht verständliche Schrift. J. H. Grafs *Geschichte der Mathematik und Naturwissenschaften in Bernschen Landen* ist bis zum dritten Heft erschienen und behandelt das sechzehnte bis achtzehnte Jahrhundert in Biographieen hervorragender Berner. Balls *History of the study of Mathematics at Cambridge* ist wegen der Besprechung von Oughtred, Newton und Farish für den Mathematiker lesenswert. Böklens Schrift *Über die Berücksichtigung des Historischen beim Unterricht in der Geometrie* lag dem Berichterstatter leider nicht vor.

Einen Sturm im Lager der Mathematiker und der Sprachreiniger hat die Veröffentlichung von *Verdeutschungen mathematischer Ausdrücke* durch P. Johannessohn (auf Martus' Veranlassung) erregt. J. C. V. Hoffmann, der zunächst dafür verantwortlich gemacht wurde, weil er die Abhandlung in seine Zeitschrift aufgenommen, präcisiert seinen persönlichen Standpunkt in mehreren Aufsätzen. Der deutsche Ausdruck darf seiner Ansicht nach keine Umschreibung sein, mufs möglichst kurz gewählt werden und darf erst nach gegenseitiger Verständigung der Mathematiker an Mittel- und Hochschulen eingeführt werden. Ein schrittweises Vorgehen sei entschieden einer gewaltsamen Einführung von oben her vorzuziehen. An Einzelheiten empfiehlt er für Hypotenuse Spannseite, für parallel richtgleich, für Prisma Kantensäule, für Parallelepipedon nach Hauck Spat. Unter den Martusschen Ausdrücken fanden folgende teilweise Zustimmung in verschiedenen Schriften: Berührende für Tangente, Ecklinie für Diagonale, Verhältnisgleichung für Proportion, unstätig für diskontinuierlich, Vorbereitung für Analysis von Konstruktionsaufgaben, Grundseite für Basis.

2. Rechenunterricht.

Die Schriften über Methodik des Rechenunterrichts gehören in diesen Bericht allerdings nur so weit, als sie sich auf die unteren Gymnasialklassen beziehen. Bei dem engen Zusammenhang aber, welcher gerade in diesem Fach mit der Vor- und Volksschule gewahrt werden mufs, und der diesen Unterricht, wie O. Frick in seiner Anleitung der Probanden betont, besonders schwer macht, dürfen hervorragende Erscheinungen auf dem Gebiet des ersten Rechenunterrichts nicht übergangen werden. Zu diesen gehört nach F. Bergmann und P. Glatzel: R. G. Kallas' *Me-*

thodik des elementaren Rechenunterrichts, eine von der Universität Dorpat gekrönte Preisschrift. Auch Chr. Harms' *Zwei Abhandlungen über den Rechenunterricht*, von denen die erste den Zahlenkreis von 1—10 behandelt, die zweite sich besonders mit Rechenbüchern beschäftigt, verdienen die Aufmerksamkeit der mathematischen Lehrer. Harms bezeichnet die Übertreibungen der Grubeschen Methode, wie sie vielfach gerade in den Vorschulen höherer Lehranstalten auftreten, als Geistestorturen, und es dürfte wohl Zeit sein, dafs gerade hier von höherer Seite Einhalt gethan würde, denn an kaum siebenjährige Jungen werden Ansprüche gestellt in Bezug auf Zahlengedächtnis, wie nirgends später weder im Unterricht noch im Leben. Harms' zweite Abhandlung grenzt seine und Kallius' Arbeit an dem von beiden herausgegebenen bekannten Rechenbuch dahin ab, dafs die Anordnung und der bei weitem gröfste Teil der Aufgaben von ihm herrührt, wie ein Vergleich mit der ältesten Auflage des von Harms allein herausgegebenen Rechenbuchs allerdings zu bestätigen scheint. Übrigens hat Kallius selbst nie höhere Ansprüche geltend gemacht, der Berichterstatter und andere Berliner aber, die unter dem unmittelbaren fördernden Einflusse von Kallius standen und stehen, haben vielleicht Harms' ältere Verdienste zu gering geschätzt. Harms' Behauptung, dafs ein Mathematiker sich ohne Hilfe, nur an der Hand eines Rechenbuches, leicht in die Methode dieses Unterrichts hineinfinde, mufs der Berichterstatter aus eigener Erfahrung und der an Probanden widersprechen. Eine Anleitung, wie sie Reidt giebt oder die Schriften von A. Kallius, die in neuer Auflage erschienen sind, machen den Rat eines erfahrenen Lehrers mit seminaristischer Bildung kaum entbehrlich. Mit Dankbarkeit gedenkt der Berichterstatter in dieser Beziehung seines frühverstorbenen Kollegen, des Vorschullehrers Bölitz. Kallius' Schrift leidet auch in der neuen Auflage trotz zahlreicher Vorzüge an der gewaltsamen Ausschliefsung des Decimeter. Am schärfsten tritt dies hervor, wenn man von Kubikmetern direkt zu Kubikcentimetern überspringt. A. Jänisch, *Zahlenkreis von 1—100* schliefst die praktisch unentbehrliche Zwischenstufe 20 aus, enthält aber sonst manche brauchbare Anweisung. J. K. Teupser behandelt im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik *Das Rechnen im zweiten Schuljahr* in der „Robinsonklasse". Jürgen Bona Meyer hält Rechen- und Regelbücher für schädlich. Cantor sieht einen Hauptvorzug der österreichischen Division darin, dafs durch Verminderung der niederzuschreibenden Ziffern auch die Wahrscheinlichkeit der Schreibfehler, welche viel häufiger als die Rechenfehler seien, verringert werde. Eine kurze, brauchbare Anleitung für diese Methode hat Sadowski verfafst, dagegen ist ihm die Darstellung der Multiplikation durch Unterstellung des Multiplikators mifslungen. In Hoffmanns Zeitschrift richtet ein alter Schulmann Mahnworte gegen alte eingerostete Übel: Man soll nicht viermal gröfser statt viermal so grofs sagen, der Doppelpunkt heifst „durch" nicht „in"; wenn ein gemeinsamer Teiler der Vorderglieder vorhanden ist, soll man bei der

Regeldetri auf diesen und nicht auf die Einheit schliefsen. Das Osterprogramm des Realgymnasiums zu Trier enthält unter anderen Lehrplänen auch den für den Rechenunterricht, verfafst von C. Mettlich. In VI wird zuerst Lesen und Schreiben gröfserer Zahlen geübt, daran schliefsen sich die vier Grundrechnungsarten mit benannten und unbenannten Zahlen. Kopf- und Tafelrechnen wird stets vereint getrieben. Die gemeinen Brüche sollen recht vorsichtig eingeführt, aber doch schon in VI erledigt werden. In V folgen die Dezimalbrüche, zusammengesetzte Regeldetri und Prozentrechnung. Letztere wird in IV abgeschlossen. Baurs Schrift *Zur Reform des Rechenunterrichts* wurde in Ackermanns Bibliographie erwähnt.

3. Arithmetischer Unterricht.

Methodische Behandlung der Anfangsgründe der Buchstabenrechnung ist der Titel einer kleinen inhaltreichen Schrift von K. Cavan. Dieselbe ist aus langjähriger Erfahrung im Unterricht gerade in U III hervorgegangen und schliefst sich ergänzend an Kambly an. Der erste Abschnitt ist der Frage gewidmet, wann eine Klammer stehen mufs, wann sie fortgelassen werden kann. Dieses Kapitel dürfte schon in IV erledigt werden können. Der zweite Abschnitt führt die Buchstaben als „Einheiten“ ein. Die kleinen Zahlen, welche der Verfasser überall verwendet, erleichtern allerdings die Einsicht in die Rechenoperation, aber sie entwöhnen auch den Schüler vom Zahlenrechnen, das er später in der Trigonometrie stark vermifst. Viel Wert wird auf den Unterschied zwischen Teilen und Messen gelegt. Das Büchlein schliefst vor der Division durch ein Polynom; trotzdem dürfte ein Lehrgang nach demselben achtzig Stunden beanspruchen.

Ganz anders führt E. Wilk in die Buchstabenrechnung ein. Eine Reihe von Messungen und darauf begründeter Flächenberechnungen führen zur Inhaltsformel für die Fläche des Rechtecks. Diese wird erst in Worten als Gleichung hingeschrieben, die Worte werden dann durch Buchstaben abgekürzt und schliefslich bedeuten in der Formel $I = l \, . \, b$ alle Buchstaben Zahlen. Dasselbe führt er an Zinsaufgaben aus. Richtig betont er, dafs ein Buchstabe stets eine unbenannte Zahl bedeutet und bezeichnet trotzdem inkonsequenterweise 6 a als benannte Zahl. Das Addieren wird im Gegensatz zum Numerieren erst zur selbständigen Operation durch Erlernung und Benutzung des 1 zu 1, wie bekanntlich das Multiplizieren das 1×1 zur Selbständigkeit nicht entbehren kann. Weniger Anerkennung wird des Verfassers Vorschlag finden, statt der üblichen Partialdivision durch einen gröfseren Divisor die Zerlegung des letzteren in Faktoren allgemein anzuwenden.

A. Maiers *Vorschule der Mathematik* ist ein Leitfaden der Logik, angewandt auf ihr einfachstes Gebiet: die Grundlagen der Mathematik und

Physik. Nach einer Einleitung über Raum, Zeit, Masse und Kraft werden die Zahlen, das Numerieren und die vier Grundrechnungsarten besprochen. Die folgenden Abschnitte tragen die Überschriften: Definitionen, Behauptungssätze, Grundsätze, Lehrsätze, das Schliefsen, Übungen im Schliefsen, Beweise, Forderungssätze. Die Übungen im Schliefsen werden u. a. benutzt, die euklidischen allgemeinen Grundsätze auf drei zu reduzieren, er wählt als solche 1. jede Gröfse ist sich selbst gleich, 2. jede Gröfse ist gleich der Summe ihrer Teile und gröfser als einer derselben, 3. gleiche Gröfsen können einander vertreten, so dafs z. B. der Sat Gleiches zu Gleichem u. s. w. bewiesen wird. Die Schrift ist für Primaner und Lehrer höchst lesenswert.

In Hoffmanns Zeitschrift stellt ein Mathematiker unter dem angenommenen Namen Sextus Empiricus dem Mausefallenbeweis der Geometrie den Taschenspielerbeweis der Arithmetik an die Seite. Ihm hebt derselbe bereits bei der Definition der Differenz als unbekannter Summand an und erreicht seinen Höhepunkt in der Ableitung $M - (a - b) = M - a + b$ mit Hülfe dieser Definition. Der Schüler kann in dem Gang eines solchen Beweises keinen Fehler entdecken, er sieht vor sich das richtige Schlufsresultat, ist also gefangen, aber nicht überzeugt. Die einfache Induktion aus Zahlenbeispielen erscheint ihm weit natürlicher und ist im Grunde ebenso zwingend. Als Lehrprobe des entwickelnden Unterrichts hat O. Willmann *Aufgaben über das Zusammentreffen von bewegten Körpern* geboten. Die Betrachtung ist sowohl geometrisch, wie algebraisch, die Körper bewegen sich zunächst in geraden Linien gegeneinander und hintereinander, den Schlufs macht die Bewegung im Kreise mit Aufgaben über Uhrzeiger und Planeten.

4. Geometrischer Unterricht.

Von der kleinen Aufsehen erregenden Schrift von Hubert Müller *Besitzt die heutige Schulgeometrie noch die Vorzüge des Euklidischen Originals?* ist die zweite Auflage erschienen. Die erste wurde ausführlich *Jb.* II B 185 besprochen. Dem Berichterstatter scheint noch manches Goldkorn darin verborgen; anderseits wird sich die Schulgeometrie doch zum Teil im Gegensatz zu den ausgesprochenen Ansichten entwickeln. Männer, wie Spiecker, die ein offenes Auge für Neuerungen haben, halten am Euklidschen Beweis fest, Wernicke tritt mit Entschiedenheit gegen die Vergötterung des Kreises auf, K. Koch hält die Eindeutigkeit einer Konstruktion für keinen ausreichenden Beweis und R. von Fischer-Benzon sagt bei einer Besprechung: „Wir werden sicher noch dahin kommen, dem Rechnen auf den unteren Stufen mehr Raum zu geben, Geometrie und Algebra den oberen Klassen vorzubehalten. In den letzten vier Jahren lernt der Schüler mehr Geometrie und sehr viel leichter, als wenn man ihn schon in IV damit beginnen läfst.“ Euklid ist nach

seiner Ansicht kein Elementarbuch, sondern für den reiferen Verstand als elegantes System der schon praktisch bekannten Thatsachen geschrieben.

Über den ersten planimetrischen Unterricht liegen Abhandlungen von G. Bohle, J. Pauly, E. Schulze (Straufsberg), H. Müller (Charlottenburg) und Weyell vor. G. Bohle geht von Körpern aus und giebt fafsliche Definitionen, zahlreiche Konstruktions- und Messungsaufgaben, welche die Kongruenzsätze vorbereiten. J. Pauly legt den Hauptwert auf Vereinfachung und Veranschaulichung der Beweise nach vorangegangenen Vorbereitungsübungen. Er tadelt die gewaltsame Einprägung von Definitionen, begnügt sich z. B. mit der Zeichnung zweier Nebenwinkel. Auch der Sprache des Schülers soll nicht zu früh Gewalt angethan werden. E. Schulze, der aufserdem in einem Zeichenheft mit Erklärungen seine Ansicht praktisch verwertet hat (vgl. *Jb.* II B 183), ist ein Gegner der Beweise und befürwortet Beschränkung auf das Zeichnen einfachster Figuren unter Benutzung von Transporteur und rechtem Winkel. H. Müller sucht durch möglichste Ausführlichkeit und Breite alle Lücken, die seiner Ansicht nach in den planimetrischen Lehrbüchern gerade im Beginne des Systems enthalten sind, auszufüllen. Er will dadurch dem Schüler die Geometrie erleichtern, aber seine Ableitung der Elemente: Körper, Fläche, Linie, Punkt nach Aristotelischer und Platonischer Form gehört entschieden zu dem Schwierigsten, was man Quartanern bieten kann. Korrekt ist die Darstellung und kann einem unerfahrenen Lehrer Übungsmaterial bieten. Weyell hat zunächst eine Sammlung der auf diesen Unterricht bezüglichen Schriften angestellt und führt aufser den bei Schiller und Reidt citierten noch 11 an. Er zeigt in kurzen Zügen, worin die Vorbereitungen für die Grundbegriffe, Definitionen, Grundsätze, Lehrsätze, Beweise und Konstruktionen bestehen können und wieviel davon etwa gegeben werden kann. Die nur 8 Seiten lange Arbeit bietet ein gut geordnetes und gesichtetes Material.

Mit dem Lehrverfahren in der Trigonometrie beschäftigen sich F. Conradt und E. Theel in Programmabhandlungen. Der erstere verteilt den Stoff auf 3 Klassen OII, UI, OI. In der untersten giebt er Koordinatengeometrie, Vorzeichen und Werte der Funktionen in 4 Quadranten, das rechtwinklige Dreieck und die einfachsten Sätze für das schiefwinklige Dreieck. Die zweite Stufe enthält die bessere Sinusformel $a : \sin \alpha = 2r$, den Projektionssatz, die Halbwinkel- und Mollweideschen Sätze. Die dritte Stufe bespricht goniometrische Gleichungen und Verwendung derselben und die allgemeinen Anweisungen zur Berechnung eines Dreiecks aus drei Stücken. Der Berichterstatter hält die Anordnung für verfehlt. Das Schwerste kommt zuerst, das Wichtigste zuletzt. E. Theels *Einleitung in die Trigonometrie* ist für die UII des Dorotheenstädtischen Gymnasiums bestimmt. Dort wird für die Einjährigen ein Semester Trigonometrie und ein Semester Stereometrie gelehrt. Die Auswahl ist vieleicht zu reich (überstumpfe Winkel, Funktionen von 18° und 72°,

Formeln wie $J = (s - a)^2 \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2} \operatorname{ctg} \frac{\beta}{2} \operatorname{ctg} \frac{\gamma}{2}$) die Darstellung kurz und klar. Die Anordnung der Dreiecksaufgaben den Kongruenzsätzen entsprechend sws, sss, sww, ssw scheint künstlich. Die Aufgaben sind passend ausgewählt, z. T. schon recht schwierig z. B. $\triangle\ b + c,\ p - q,\ \beta - \gamma$; $a,\ b - c,\ J$; $a,\ w,\ \beta - \gamma$. Jedenfalls ist die Arbeit ein wertvoller Beitrag für diesen Unterricht.

Als anziehend und inhaltreich sei sodann die Schrift von K. Schwering, *Aufgabe und Anschauung besonders in der Stereometrie* erwähnt. Er warnt vor ungestümen Neuerungen ebenso wie vor der alten Dressur des Auswendiglernens, bei welch letzterer allerdings „alle Schüler den Beweis können, wenn ihn auch nur drei verstanden haben“. Die Kopfgeometrie verwirft er: „Als Archimedes der Roheit eines römischen Soldaten zum Opfer fiel, trieb er Figuren in den Sand zeichnend Geometrie und keine Kopfgeometrie. Unter unseren Schülern sind aber die Archimedesse nicht gerade häufig.“ Mit ähnlichen, etwas scharfen, aber unterhaltenden Bemerkungen zieht er gegen eine Reihe von Gebräuchen zu Felde, die immerhin auch manch gewichtigen Verteidiger zählen. Die quadratische Gleichung bedeutet ihm den Abschlufs des Gymnasialpensums: nicht nur die kubische Gleichung, sondern auch die Kegelschnitte sollen verbannt werden. Konstruktionen sollen nur in der Ebene, nicht im Raum vorgenommen werden. Wieviel man mit diesen auch für die Stereometrie leisten kann, zeigt er an einigen Beispielen.

Ein gutes Muster für die heuristisch-analytisch-genetische Methode hat H. Suur in den *LL.* geboten. Er behandelt die Sätze von der Proportionalität im Anschlufs an die Teilung einer geraden Linie in gleiche Abschnitte, welche er wiederum an die Lehre vom Trapez anfügen würde. Besonders gelungen erscheint die Einordnung des Satzes von der Winkelhalbierenden. Für den indirekten Beweis möchte der Berichterstatter vorschlagen, statt die Behauptung für falsch zu erklären, sie nur unentschieden zu lassen, eine neue Linie zu ziehen und zu zeigen, dafs diese notwendig mit der fraglichen zusammenfällt. Allerdings pafste der Ausdruck „apagogisch“ dann nicht mehr.

II. Lehrmittel.

1. Rechnen.

Von den *Rechenbüchern* sind für Gymnasien speziell die von E. Särchinger und V. Estel, von K. Knies und O. Bachmann und von A. Bothe bestimmt. Die erste dieser Aufgabensammlungen ist in drei getrennten Heften erschienen. Das Heft für VI giebt zunächst

25 Seiten Repetitionsaufgaben, drei Seiten Klammerrechnungen und einen Abschnitt über Teilbarkeit der Zahlen. Die Aufgaben mit benannten Zahlen sind nicht nach Währungszahlen getrennt, die Zeitrechnung wird sehr ausführlich behandelt. Für die speziellen Zwecke des Gymnasiums sind eine Reihe von Aufgaben aus klassischen Schriftstellern der Griechen und Römer, beziehungsweise aus Geschichtswerken entnommen. Dieselben gehen über den Gesichtskreis des Sextaners doch etwas weit hinaus und so sehr das Prinzip der Konzentration gewahrt wird, scheint dem Berichterstatter mit solchen Aufgaben auf dieser Stufe weder der Förderung des sprachlichen Unterrichts noch der des Rechnens gedient. In dem 2. Heft ist die Einführung in die Bruchrechnung eine so plötzliche, dafs eine weitgehende, mündliche Anleitung vorausgesetzt erscheint. Dafür sind dann die folgenden Aufgaben wieder zu leicht. Die Reihenfolge: Erweitern, Kürzen, Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren ist wohl systematisch, aber nicht methodisch zu rechtfertigen. Aufgaben für das schriftliche Rechnen sind in hinreichender Anzahl und innerhalb der Abschnitte in guter Stufenfolge vorhanden. Das mündliche Rechnen nach gedruckten Aufgaben scheinen die Verfasser nicht besonders zu schätzen. Die Einleitung in die Dezimalbrüche ist nicht ausreichend. Die Verwandlung gemeiner Brüche in Dezimalbrüche und umgekehrt macht den Beginn in dem Hefte für IV, Regeldetri und Zinsrechnung bilden den Abschlufs. Die in Worte gekleideten Aufgaben aus dem Altertum werden auf dieser Stufe allenfalls dem Schüler Anregung gewähren können.

Die *Aufgabensammlung* von Knies und Bachmann behandelt das mündliche Rechnen stiefmütterlich. Die eingekleideten Aufgaben sind der Geographie, Physik und Geometrie entnommen, die Dezimalbrüche werden hinter die gemeinen Brüche gestellt, die Rechnung mit abgekürzten Dezimalbrüchen fehlt. Das Buch enthält nur Aufgaben, keinerlei theoretische Fragen. Auf die Vorbereitung zum arithmetischen Unterricht wird einiger Wert gelegt. Im ganzen berücksichtigt das Buch die Bedürfnisse des Gymnasiums, für welches es doch im Gegensatz zu dem Rechenbuch für bayerische Realschulen von denselben Verfassern bestimmt ist, nicht genügend.

Auch das Buch von A. Bothe, welches in siebenter Auflage erschienen ist, dürfte zur Neueinführung nicht empfehlenswert sein. Was soll ein Quintaner mit der Definition: „Ein Bruch ist eine solche Gröfse, die aus einem oder mehreren gleich grofsen Teilen der Einheit besteht“. Das Zusammenziehen der Regeln über Kürzen und Heben in einen Satz ist unpraktisch. Da der Verfasser sonst keine Regel, ja nicht einmal Musterbeispiele bietet, befremden solche, den üblichen älteren und neuen Methoden widersprechenden Sätze doppelt und lassen entweder ihre Ausmerzung, oder ein durchgeführtes System von Regeln wünschen. Dann würde z. B. die Einführung in die Multiplikation gebrochener Zahlen, welche wirklich scharf durchdacht und doch auch praktisch zu sein

scheint, einen Beitrag zur Verbesserung der Methode des Rechenunterrichts darstellen.

Für höhere Schulen im allgemeinen sind die Bücher von Fölsing und O. Hoffmann, von M. Löwe und F. Unger, von Schmehl und K. Paul bestimmt. Das erste, in 20. Auflage erschienen (vgl. *Jb.* II B 155), hält am Alten im ganzen fest, giebt aber zahlreiche, gut geordnete Aufgaben. Für den Lehrer ist die Benutzung dadurch erleichtert, dafs die Auflösungen sämtlicher Aufgaben in besonderen Heften geliefert werden. Löwe und Unger zeichnen sich durch scharfen Blick für die Schwächen der Schüler aus. Scheinbare Kleinigkeiten, die trotz ihrer Wichtigkeit oft übersehen werden und häufig vorkommende Verwechselungen werden gebührend hervorgehoben. Die Aufgaben für das schriftliche und mündliche Rechnen sind durch den Druck getrennt. Im Anschlufs daran sei M. Löwes *Aufgabensammlung für das kaufmännische Rechnen* erwähnt. Dieselbe bietet eine grofse Anzahl von Kunstgriffen zur Erleichterung des Rechnens nebst den bürgerlichen Rechnungsarten im ersten Heft. Das zweite Heft enthält die Prozent-, Zins-, Diskont-, Termin- und Effektenrechnung, das dritte Heft die Wechsel-, Waren- und Kontokorrentrechnung. In Real- und höheren Bürgerschulen könnte es dem Lehrer nützlich sein, während es in Handelsschulen seiner Bestimmung gemäfs dem Schüler in die Hand zu geben wäre. Beide Rechenbücher zeichnen sich durch praktische Methodik und mathematische Korrektheit aus. Dieselben Vorzüge hat Schmehls Rechenbuch. Klarheit und stufenmäfsiges Fortschreiten treten besonders bei der Behandlung der Regeldetriaufgaben hervor. Für Gymnasien ist diese sehr reichhaltige Sammlung nicht geeignet, weil das erste Heft das Pensum der VI und V noch nicht vollständig enthält, aus dem zweiten starken Heft über kaufmännisches Rechnen aber doch nur sehr wenig benutzt werden kann. Ober-Realschulen, Real- und Bürgerschulen werden mit Vorteil davon Gebrauch machen. Für dieselben Schulkategorieen ist K. Pauls *Rechenbuch* bestimmt. Es enthält wenige, aber brauchbare Regeln, zahlreiche, gut ausgewählte Musterbeispiele. Die Prozentrechnung ist ausführlich behandelt und nimmt fast die Hälfte des Buches ein; Gesellschafts-, Mischungs- und Münzrechnung bilden den Abschlufs.

Für höhere Lehranstalten sind auch die letzten Hefte des *Rechenbuchs* von H. Schellen, herausgegeben von H. Lemke, und der *Aufgabensammlung* von Gasser, bearbeitet von Hergenhahn, Goldmann und Westenberger geeignet. Das erstere Buch bietet zahlreiche und mannigfaltige Beispiele aus dem täglichen Leben (vgl. *Jb.* III B238). Die Münz- und Wechselrechnung ist so gründlich erklärt, dafs man es mehr mit einem Lehrbuch als mit einer Aufgabensammlung zu thun zu haben meint. In den früheren Abschnitten sind die Einführungen kurz und doch klar. Es fehlt ja allerdings die auf höheren Lehranstalten unentbehrliche Vorbereitung auf den arithmetischen Unterricht, aber dies Buch, wie das von Gasser, hat alle Vorzüge der Rechenmethode der Seminare und

Volksschulen. Die durchgeführte Schreibung gröfserer Zahlen in Gruppen zu je drei, scharfe Trennung der Aufgaben für mündliches und schriftliches Rechnen sind Eigentümlichkeiten des Gasserschen Buches. Die Brüche werden zuerst an den Mafsen und Gewichten erklärt. An diesen wird auch die Verwandlung in Brüche mit anderen Nennern gelehrt. Bei der Division durch einen Bruch ist das Enthaltensein mit Recht der Teilung vorangestellt. Ebenso geschickt sind die Dezimalbrüche behandelt, doch enthält das sechste Heft noch nicht die Abkürzungen.

Dem *kaufmännischen Rechnen* sind neben Löwes Rechenbuch die Beispiele und Übungsaufgaben von W. Treuber und R. Spalteholz, das *Lehrbuch der Arithmetik* von J. Brunotte und H. Hauck und der *Praktische Ansatz* von P. B. Richter gewidmet. Treubers erstes Heft enthält in Grofsquart Beispiele für die einfache und doppelte Buchführung, bestehend aus Formularen der üblichen Geschäftsbücher in Schreibschrift. Der zweite Teil verlangt in Aufgabenform die Ausrechnung eines einmonatlichen Geschäftsganges einer Kolonialwarenhandlung zweier verschieden stark beteiligter Besitzer. Brunottes Lehrbuch bietet zunächst auf 20 Seiten eine Einleitung nationalökonomischen Inhalts. Die Begriffe: Wirtschaft, Gut, Arbeit, Handel u. s. w. werden erklärt. Auf die Grundzüge der systematischen Buchführung folgen die Abschnitte: Kontokorrent, Participationsgeschäfte, Teilung der Tagebücher u. s. w. Den Schlufs machen die gesetzlichen Bestimmungen über die Führung der Handelsbücher. P. B. Richters Anleitung, Regeldetri-Aufgaben, Prozent- und Mischungsrechnung zu lösen, ist nicht unpraktisch, aber rein mechanisch, so dafs sie von höheren Schulen unbedingt zn verbannen ist. Er führt neben der „Zeit“ die „Arbeit“, d. i. z. B. der Diskont oder die Dimensionen eines zu füllenden Gefäfses und die „Kraft“, d. i. z. B. ein Kapital ein. Die Lösung bietet eine Proportion in Bruchsatzform. Für die letztere legt auch X in Hoffmanns Zeitschrift ein gutes Wort ein. da sie in der Geographie und später Physik nicht zu entbehren sei.

Technisch-chemische Rechenaufgaben für die Oberklassen der höheren Gewerbeschulen und für technische Mittelschulen haben W. Kalmann und Th. Morawski zusammengestellt. Die behandelten Kapitel sind: Brennmaterialen, Schwefel- und Salpetersäure, Kochsalz und Soda, Kalk, Eisen, Zucker, Bier, Fett, Dünger und andere. Den Schlufs machen die Zahlenlösungen. Anleitungen, Formeln und Tabellen sind nicht geboten. Das Buch scheint gerade im Gegensatz zu den oft öden stöchiometrischen Aufgaben sehr anregend und nützlich, aber nicht leicht.

P. Glatzel empfiehlt Schröters *Aufgaben zum Kopfrechnen*, da sie sich von überflüssigen Spitzfindigkeiten fern hielten. Kallius tadelt an A. Moroffs *Regeln und Erläuterungen zum Rechnen* Mangel an Begründung und Mechanisierung des Rechnens. M. verteidigt sich gegen diese Vorwürfe. Beide Bücher lagen dem Berichterstatter nicht vor.

2. Allgemeine Arithmetik und Algebra.

A. Lehrbücher.

Von C. W. Debbe ist ein *Wiederholungsbuch für Schüler höherer Lehranstalten* in einzelnen Heften erschienen. Das vierte derselben enthält als Ergebnisse des Unterrichts in der Mathematik eine Zusammenstellung von Definitionen und Lehrsätzen. Die Rechenregeln sind im ganzen praktisch, die Algebra ist breit und trotzdem weder besonders klar noch vollständig in den behandelten Kapiteln wiedergegeben. Das Pensum in der Geometrie ist merkwürdig verteilt. Zunächst wird der Schüler in III mit Definitionen überschüttet, selbst das Vieleck wird ausführlich besprochen, dann folgt in II die Lehre von Nebenwinkeln und Scheitelwinkeln in ermüdender Ausdehnung. Das gleichschenkelige Dreieck wird nach den Kongruenzsätzen behandelt; der Kreis, Flächeninhalt und Proportionalität bilden das Pensum von UI. Die Trigonometrie enthält unnützerweise Sekanten und überstumpfe Winkel; die Stereometrie bietet nur Erklärung und Formeln der Hauptkörper. Man ersieht, dafs das Buch nur für Realschulen geschrieben ist, empfehlenswert dürfte es auch für diese nicht sein.

K. Webers *Arithmetische Regeln* sind als Begleitheft einer Aufgabensammlung, wie Bardey oder Heis gedacht. Es bringt die Regeln in der üblichen, bisweilen in etwas veralteter Form. Gut ist der Zusammenhang der Grundoperationen dargestellt. Die Reihen, Zinseszinsrechnung und der binomische Lehrsatz sind dürftig behandelt.

Ausführlichere *Lehrbücher der Arithmetik und Algebra* sind die von Hochheim, Knies, Lieber und von Lühmann und von Wrobel. Die ersten drei sind in vierter Auflage erschienen. Hochheim bietet die Arithmetik bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes und die Algebra bis zu den Gleichungen zweiten Grades in korrekter, theoretischer Fassung und mit einer ausreichenden Anzahl von Übungsaufgaben sowohl für die in der Klasse vorzunehmenden Rechnungen, als auch für die häusliche Thätigkeit des Schülers; letzteres seit der dritten Auflage. Neben einer eigentümlichen Verteilung der Euklidischen Axiome in Grund- und Lehrsätze ist die Stellung der Dezimalbrüche hinter die geometrischen Reihen besonders auffallend, da es nicht in der Form eines gelegentlichen Hinweises geschieht, sondern an dieser späten Stelle alle hierhergehörigen Regeln geboten werden. Konsequenterweise müfste das ganze Zahlenschreiben in unserem Positionssystem dann erst hier gelehrt werden. Dagegen wäre es vielleicht empfehlenswert, die Arithmetik mit einem Rückblick zu schliefsen, welcher zeigt, dafs Addition, Multiplikation und Potenzierung an natürlichen Zahlen vorgenommen auch wieder natürliche (ganze, absolute, reale) Zahlen liefern, dafs aber der ersten Definition gemäfs nur ein Summand von einer Summe subtrahiert, nur ein Produkt durch einen Faktor dividiert, nur eine Potenz durch ihren Ex-

ponenten radiziert werden kann, während, wenn man diese Operationen an beliebigen Zahlen der natürlichen Reihe vornimmt, negative, gebrochene und irrationale Zahlen entstehen können. Von diesen lassen sich gebrochene und irrationale noch als Erweiterungen der natürlichen Zahlenreihe auffassen, negative Zahlen aber, und die aus ihnen abgeleiteten imaginären bilden Gebiete für sich. An das im allgemeinen sehr brauchbare Buch von Hochheim seien noch einige Bemerkungen angeschlossen. Übungen wie $a = \sqrt{a} \cdot \sqrt{a} = \sqrt[3]{a} \cdot \sqrt[3]{a} \cdot \sqrt[3]{a}$ sind nützlich, um dem Schüler das Radizieren als ein Zerlegen vor Augen zu führen. Dagegen ist die Gleichung $\sqrt{-a} = \sqrt{-1} \,.\, \sqrt{a}$ keine selbstverständliche Folge von $\sqrt{ab} = \sqrt{a} \,.\, \sqrt{b}$, wie E. Dühring u. a. gezeigt haben. Dafs die Logarithmen der negativen Zahlen imaginär sind, ist für den Schüler weniger wichtig, als der praktische Nachweis, dafs er sie seiner Tafel nicht entnehmen kann. Bei Exponentialgleichungen mufs die Basis 1 ausdrücklich verboten werden. Besondere Vorzüge sieht der Berichterstatter in Hochheims Einleitung in die Verhältnisse und Quadratwurzeln, in den Lösungen der Systeme quadratischer Gleichungen und in der Voranstellung der geometrischen Reihen vor die arithmetischen.

K. Knies' *Lehrbuch* behandelt nur die gemeine Arithmetik. Der Lehrer wird manches Nützliche darin finden, z. B. die Ableitung der Multiplikationsregel für eine dekadische Zahl (S. 10), für einen Bruch (S. 62), einige Rechnungsabkürzungen, die Bezeichnungen ggT, kgV, die Kettendivision. Für die Hand der Schüler scheint es weniger geeignet.

In Lieber und von Lühmanns *Leitfaden* konnte der Berichterstatter Änderungen gegen die dritte Auflage nicht entdecken. Das Buch ist ein Niederschlag des Lehrstoffes, wie er an zahlreichen Gymnasien der mittleren preufsischen Provinzen gelehrt wird. Es ruht auf Schellbachscher Grundlage, ist aber ausführlicher als Mehler. Vielleicht könnte in der nächsten Auflage einiges Neue berücksichtigt werden; die Fassung der Grundsätze, die Einführung in die Addition und Subtraktion sind veraltet. Durch Null kann man nicht dividieren. Die Dezimalbrüche gehören in den Rechenunterricht. Determinanten und allgemeine Kettenbrüche können fortgelassen, die Kombinatorik beschränkt werden.

Von Wrobels *Übungsbuch* lag dem Berichterstatter nur die Vorrede und ein Probebogen vor. Auch in diesem Lehrbuch scheint noch einmal in III das Pensum von VI und V durchgenommen zu werden. Die Vermengung theoretischer Fragen und praktischer Aufgaben macht den Eindruck der Unordnung. Um die Operationsregeln klar zu machen, werden ganzzahlige Beispiele benutzt; keine Aufgabe ist einem Lehrbuch entnommen.

In Ackermanns und anderen Bibliographieen wurden erwähnt: Lackemann, *Die Elemente der Arithmetik*, Hauck, *Lehrbuch der Arithmetik* C. Otto und H. Diesener, *Lehrbuch der gesamten niederen Mathe-*

matik, Marshall und Welsford, *School Arithmetik*, Longmans' *Elementary Mathematics*, Capel, *The principles of mental Arithmetic.*

B. Aufgabensammlungen.

Unter den *Aufgabensammlungen*, welche in diesem Jahre neu erschienen sind, nimmt die von H. Fenkner den hervorragendsten Platz ein. Die Ausgabe A ist für Gymnasien und Oberrealschulen bestimmt, die Ausgabe B für Realschulen, Realgymnasien und höhere Bürgerschulen. Von der ersteren lag dem Berichterstatter das Pensum der III und II vor. In der Einleitung setzt der Verfasser seine, beziehungsweise Krummes Ansichten über den algebraischen Unterricht auseinander: „Das wesentliche des mathematischen Unterrichts besteht darin, dafs der Schüler an klares, folgerichtiges Denken gewöhnt und zu freier, selbständiger Thätigkeit erzogen wird.“ Demnach sind solche Aufgaben zu verwerfen, welche nur durch einen besonderen Kunstgriff gelöst werden können. Hauptwert wird auf die Anwendung der Gleichungen auf Geometrie, Physik und Chemie gelegt. Die Lösung von Zahlengleichungen ist nur Vorübung, triviale Beispiele und grofse Umformungen sind zu vermeiden. Die Beweise der den Aufgabengruppen vorangehenden Lehrsätze werden an Zahlenbeispielen geführt; für den Unterricht in I soll ein zweiter Teil nachfolgen, welcher die Gleichungen höheren Grades, Aufgaben aus der Kombinatorik u. s. w. bringt. Diesem Programm ist der Verfasser in seinem Buche treu geblieben. Die Einführung in die Arithmetik giebt Definitionen und Regeln in hergebrachter, dogmatischer Form, ist aber überall klar, scharf und leicht verständlich. Die Definition der Einheit als „Zwischenraum, zwischen je zwei aufeinander folgenden Zahlen“ ist auffallend. Die eingekleideten Aufgaben in reicher Auswahl und voll anregenden Inhalts gehen allerdings zum Teil über die Kenntnisse von Tertianern hinaus, aber manches wird von dem Lehrer bei Gelegenheit solcher Aufgaben erklärt werden können, zumal nur der Mathematik verwandte Fächer herangezogen worden sind. Die Ausgabe B enthält 112 Seiten weniger als die Ausgabe A. Es sind z. B. die reciproken Gleichungen fortgelassen worden. Auch dies Buch würde dem Bedürfnis des Gymnasiums noch vollständig genügen.

Anonym sind *Lösungen der Absolutorialaufgaben aus der Mathematik und Physik*, an den humanistischen Gymnasien Baierns 1861 bis 1888 gestellt, nebst einem Anhang, enthaltend die wichtigsten Formeln, erschienen. Die Aufgaben sind nach den Jahren, nicht nach dem Inhalt geordnet, doch ist ein Verzeichnis beigegeben, aus welchem man die Gruppierung der Aufgaben nach mathematischen Gebieten ersehen kann. Am stärksten vertreten sind die Gleichungen (20 Aufgaben) und Konstruktionen (14 Aufg.). Trigonometrie ist meist auf Stereometrie angewandt, aus der mathematischen Geographie sind 9, aus der Statik 7, aus der Dynamik 12 Aufgaben entnommen. Die Lösungen der 128 Aufgaben sind

vollständig, mit ausführlicher Berechnung gegeben, meist mit fünfstelligen Logarithmen. Es ist mehr auf Leichtverständlichkeit als auf Eleganz gesehen, die Formelzusammenstellung enthält viel Überflüssiges. Dem Lehrer wird in dem Buche brauchbares Material geboten, dem Schüler ist es zu bequem gemacht, um ihn zu eigener Arbeit anzuspornen.

Von H. Servus' *Aufgabensammlung* ist das vierte Heft erschienen. Dasselbe enthält die Gleichungen ersten und zweiten Grades mit einer und mehreren Unbekannten, transcendente und diophantische Gleichungen, arithmetische Reihen erster Ordnung und geometrische Reihen. Wie die früheren Hefte (vgl. *Jb.* III B241) enthält auch dieses eine ungeheure Anzahl gleichartiger Aufgaben, in rein arithmetischer Sprache, während die Wortgleichungen spärlich und zum Teil dürftigen Inhalts sind. Für Gleichungen mit mehreren Unbekannten werden die Lösungsmethoden an einem vierzeiligen Beispiel durchgeführt. In diesem und anderen Büchern vermifst der Berichterstatter eine Anleitung für den Schüler, wann eine einzelne Methode empfehlenswert ist. Im allgemeinen wird man bei vollständigen Gleichungen die Additionsmethode, bei unvollständigen Gleichungen, d. h. solchen ohne absolutes Glied, die Substitutionsmethode anwenden. Die Kombinations-Multiplikatoren- und Determinanten-Methode läfst man am besten fort. Für die quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten rechnet H. Servus elf Beispiele vor; ein System ist nicht herauszufinden. Die transcendenten Gleichungen werden in Exponential- und logarithmische Gleichungen getrennt. Für die arithmetischen Reihen werden wieder eine Unmenge Zahlenbeispiele und wenig Anwendung geboten.

Ein gänzlich wertloses Buch ist J. J. Winklers *Sammlung sehr wertvoller Rechnungsformeln, Aufgaben u. Tabellen*, leicht verständlich für jedermann, herausgegeben von G. Tobel; eine unvollständige Logarithmentafel wird mit unsagbarer Mühe zur Berechnung von Zinseszins und ähnlichen Aufgaben verwandt. Von F. G. Gauss' *Fünfstellige Logarithmentafel* ist die dreifsigste Auflage erschienen. Da im Jahre 1887 die 24. Auflage empfohlen wurde (vgl. *Jb.* II B170) mufs das Buch, nach der raschen Folge der Auflagen zu schliefsen, eine aufserordentliche Verbreitung gefunden haben.

Glöser tadelt an W. Adams *Aufgabensammlung* die Stellung der Potenzen und Wurzeln hinter den quadratischen Gleichungen. Von Bardeys *Arithmetischen Aufgaben für höhere Bürgerschulen* ist die 6. Auflage erschienen. Waldvogels *Übungen aus dem mathematischen Repetitionsstoff der Obergymnasialklassen* wird von Ackermann erwähnt. A. Schmitz hält Th. Walters *Algebraische Aufgaben*, welche als physikalische erwähnt worden sind, für die Schule nicht geeignet, andere loben das Buch. In der *Nature* werden erwähnt: Rankine and Millar, *Useful Rules and tables*, Ray, *A treatise on Elementary Algebra and Algebraical Artifices*, Madge, *Wrinkles in Algebra, Geometrie and Physics*, und Watson, *Key to Locks Arithmetic for schools.*

C. Aufsätze.

In der *ZR.* stellt E. Lindenthal bei einer Besprechung unter anderen folgende Behauptung auf: 8 + 5 ist eine Zahlenverbindung, nicht ein Zahlenausdruck. Das Numerieren begreift das Zählen nicht in sich, wenn es dasselbe auch voraussetzt. Nicht zwischen den Zahlen, sondern zwischen den Zahlzeichen stehen die Rechnungszeichen. Der Ausdruck: „Um alle Subtraktionen ausführen zu können“, sollte aus den Lehrbüchern verschwinden. Regeln sind in problematischer, nicht in apodiktischer Form zu geben. In *Schlömilchs Zeitschrift* ermittelt F. Hofmann die Tragweite der Neunerprobe, bei Kenntnis der subjektiven Genauigkeit des Rechnenden. Ist die Wahrscheinlichkeit eines Fehlers an sich ein Drittel, so ist sie nach angestellter Neunerprobe ein Neunzehntel. In *Hoppes Archiv* bestimmt F. Rogel die Anzahl Primzahlen, welche kleiner als m sind, aus einer Tafel, welche bis $\sqrt{m}$ geht. Mit der Teilbarkeit der Zahlen beschäftigt sich B. Adam in einer Programmabhandlung. Die Kriterien der Teilbarkeit durch eine der ersten hundert Zahlen, werden durch Berechnung der Reste einer Zahl $a \cdot 10^{\nu} + b \cdot 10^{\nu-1} + c \cdot 10^{\nu-2} + \ldots$ gefunden. Desgleichen werden die Stammbrüche der Zahlen unter 100 in Dezimalbrüche verwandelt und daraus einige Folgerungen gezogen, die nicht allgemein bekannt sind. Eine merkwürdige Blüte mathematischer Beschäftigung ist J. Sulykos' *Mathematischer Grundbaum mit neuen geometrischen Entdeckungen symmetrisch dargestellt.* Eine Reihe einfacher, aber überflüssiger Sätze und empirischer Konstruktionen wechseln mit unverständlichen allgemeinen Redensarten von der „umfassenden Bedeutung“ irgend einer kleinen Figur für alle Gebiete der Mathematik. Der mathematische Grundbaum ist eine breitgetretene Behandlung der bekannten Sehnenformel $\sqrt{2 \pm \sqrt{2 \pm \sqrt{2}}} \ldots$ „Diese setzt die ganze Mathesis in Bewegung.“

In den *BbG.* greift Th. Schröder bei einer empfehlenden Besprechung der Lehrbücher von C. Spitz die übliche Schreibweise der fortlaufenden Proportion $a : b : c = a' : b' : c'$ an. Die Gleichungen $x^p + y^p = z^p$ in welcher p eine Primzahl gröfser als drei bedeutet, xyz relativ prime, positive ganze Zahlen sind, untersucht A. Rieke. Mit der Auflösung der dreigliederigen irrationalen Gleichungen (vgl. *Jb.* II B 172 und *Jb.* III B 256) beschäftigten sich J. Dickmann, H. Simon und Schumacher (München). Der erstere erledigt das allgemeine Problem $\sqrt[m]{R} + \sqrt[m]{R'} = A$ für m = 2, 3, 4, 5 mit Hülfe von Determinanten. H. Simon beschränkt sich auf den einfachsten Fall und löst ihn durch Elimination. Schumacher weist nach, dafs der Schüler im allgemeinen durch Potenzierung nicht zum Ziel kommt.

Im *Gm.* bietet J. Plafsmann wieder einige Teilbruchreihen für π, $1 : \pi$, log e und entwickelt das Multiplikationsgesetz derselben. Für

Schüler bieten sie eine gute Übung im Kopfrechnen dar. In *Hoffmanns Zeitschrift* liefert B. Krause zahlreiche gute Beispiele als Übungsaufgaben der Verwandlung von Quadratwurzeln in periodische Kettenbrüche. In derselben Zeitschrift giebt Schellbach einen kurzen, aber für Schüler doch wohl nicht leichten Beweis des binomischen Lehrsatzes.

L. Grossmanns *Mathematik im Dienste der Nationalökonomie für Bankinstitute und Lehrkräfte höherer Lehranstalten* benutzt höhere Mathematik, ist also nur in seinen Resultaten auf Handelsschulen verwendbar. A. Steinhausens *Lehre von der Aufstellung empirischer Formeln mit Hülfe der Methode der kleinsten Quadrate für Mathematiker, Physiker und Techniker* wurde von S. Günther empfohlen.

3. Planimetrie.

A. Lehrbücher.

Aus den planimetrischen Lehrbüchern hebt sich zunächst eine Gruppe heraus, welche der Berichterstatter früher als konstruktive Geometer bezeichnet hat. Sie selbst bezeichnen ihr System als genetisch, im Gegensatz zum dogmatischen Euklid. Einer der Führer dieser Richtung, Hubert Müller, hat von seinen *Elementen der Planimetrie* (vgl. *Jb.* II B 186) die dritte ziemlich unveränderte Auflage herausgegeben. Hiervon weicht innerlich und äufserlich nicht unbedeutend sein *Leitfaden der ebenen Geometrie* (3. Aufl.) ab. In demselben sind die „Übungen“ von dem Lehrbuch getrennt, beide etwa um die Hälfte stärker als in den Elementen. Über Punkt und Gerade werden eine Reihe dualistischer Grundsätze aufgestellt; die Parallelentheorie ist der üblichen angenähert und geht der Lehre vom Dreieck voraus. Letzteres wird dem Dreiseit entgegengestellt, dann folgt Viereck und Vierseit und der Kreis. Hieran schliefsen sich Konstruktionen und Kongruenz. Der dritte Abschnitt behandelt das Parallelogramm, das Deltoid und die Kreisvielecke. Die Fläche der Figur wird (mit Hülfe einer eigenartigen Definition der Proportion) aus der Betrachtung schiefwinkeliger Parallelogramme, die in den Winkeln und einer Seite übereinstimmen, abgeleitet. Der fünfte Abschnitt enthält unter der Überschrift „ähnliche Punktreihen“ die Proportionalität der Strecken. Ähnlichkeit der Figuren und Kreisberechnung bilden die letzten Abschnitte, denen einige Hülfssätze aus der Arithmetik über Messen, Verhältnisse und Proportionen angehängt sind. Im einzelnen wird sich vielleicht noch manches in späteren Auflagen ändern und zwar mit Hinneigung zum alten Euklid. So viel aber darf wohl jetzt schon behauptet werden, dafs ein Schüler Müllers an Elasticität seiner mathematischen Anschauung weit einem dogmatisch gebildeten überlegen sein wird, im Wissen wird vielleicht letzterer den Preis davontragen.

F. Hočevar hat in seinem *Lehrbuch der Geometrie für Obergym-*

nasien sich genau an die österreichischen Instruktionen gehalten. Er hat es verstanden, trotz Beibehaltung sämtlicher wichtigerer Sätze der Euklidschen Geometrie, der Symmetrie und der Konstruktion einen breiten Raum zu gewähren. An Einzelheiten sei hingewiesen auf das „Vervielfachen“ einer Strecke im Gegensatz zum Multiplizieren (Petersen) und zur Konstruktion von Rechtecken. Die kongruenten Figuren werden in direkt und invers kongruente Figuren geteilt, je nachdem sie durch Umdrehen oder Umklappen zur Deckung gebracht werden. Durch Kürze und Klarheit zeichnet sich der Abschnitt über Flächengleichheit aus, welche übrigens vor der Flächenmessung behandelt wird. Ausführliche, sehr empfehlende Besprechungen des Buches verfafsten Kolbe, Wagner und O. Stolz.

Frankenbach erklärt sich als Anhänger der genetischen Methode, von welcher er besonders die Beweise mittels Umklappens hernimmt. Der Schüler soll stets Karton und Schere zur Hand haben, da die Anwendung mechanischer Hülfsmittel wesentlich zur Förderung des Verständnisses beitrage. Die Einteilung des Buches ist eine streng systematische, doch sind jedem Paragraphen sofort Aufgaben, im ganzen 400 beigefügt. Entbehrliche Paragraphen, die bei so strenger Anordnung nur am Schlufs auftreten, sind durch Sternchen bezeichnet; so ein Teil der Ähnlichkeitslehre, Harmonie und Potenzlinie. Als Beispiel der Einteilung diene: II. die ebenen Figuren, A. Geradlinig begrenzte Figuren, § 15 Entstehung und Benennung der Figuren, § 16 Beziehungen zwischen den Seiten eines Dreiecks, § 17. dsgl. zwischen den Winkeln, § 18 Benennung der Dreiecke, § 19 Beziehungen zwischen den gleichen Gegenstücken eines Dreiecks, § 20 dsgl. zwischen den ungleichen u. s. w. Die hierher gehörigen Beweise werden durch mechanische Hülfsmittel geführt. Ein strenger Geometer könnte einen solchen Beweis für unzulässig erachten, und man kann in der That dies Drehen, Schieben und Klappen von Figuren durch Annahme einiger Sätze der Kreislehre als Grundsätze entbehrlich machen, dann braucht man nur Strecken zu transportieren und das ist mit Zirkel und Lineal möglich. Mehr können diese Instrumente nicht leisten und mehr sollte auch vom Schüler nicht gefordert werden.

Dieser Anschauung steht K. Koch aufserordentlich nahe, indem er grundsätzlich von keinem Gebilde spricht, ehe er es konstruieren gelehrt hat. Nur beweist er die grundlegenden Kreissätze und die Kongruenz eindeutig konstruierter Dreiecke durch Umklappen. Das Buch ist im ganzen, wie im einzelnen eine hervorragende Erscheinung. Vielfach stimmt er fast wörtlich mit Hubert Müller überein. Nach kurzer Einleitung zeigt er, dafs das Messen von Strecken auf dem Vervielfältigen, das der Winkel auf dem Teilen beruht. Die Sätze vom Neben- und Scheitelwinkel enthalten noch nicht den rechten Winkel als Mafs. Dieser tritt erst auf, nachdem die Schnittfigur zweier ungleichen Kreise nebst den Verbindungsgeraden betrachtet ist. Die Kongruenzsätze werden in Doppelkolonnen angeordnet, besondere Berücksichtigung finden später die vier Berührungs-

kreise des Dreiecks. Zahlreiche Übungsaufgaben sind als Anhang jedem Abschnitt beigefügt.

Auf dem verbreitetsten Standpunkt des gemäfsigten Euklidikers stehen die *Lehrbücher* von K. Weber und H. Weidemann, dsgl. die Neuauflagen der Planimetrieen von K. Uth, H. Schumann und R. Gantzer, M. Focke und M. Krafs, Wiegand-Fr. Meyer und Spieker. K. Weber sagt in der Vorrede: die Art der Entwickelung der einzelnen Sätze weicht im allgemeinen nicht von derjenigen der meisten, gewöhnlich im Gebrauch befindlichen Lehrbücher ab. Der Berichterstatter findet sogar, dafs das ganze Buch so wenig von Mehler und Lieber und von Lühmann und fast stets zu seinem Nachteil abweicht, dafs es besser nicht ungeschrieben — das Schreiben empfiehlt Wiegand einmal jedem Lehrer - aber ungedruckt geblieben wäre. Allerdings verschleiert er die Indirektheit der Beweise, so mag es ihm entgangen sein, dafs seine Beweise keineswegs alle direkt sind (vgl. § 68). Schon die Definition des „Beweises“ ist unzureichend (S. 3), die Grundsätze sind verschlimmbessert, man darf die Ähnlichkeit doch nicht willkürlich in Ein Axiom hineinnehmen und aus anderen fortlassen. Geometrische Orte sind allerdings zahlreich, ja sogar zu zahlreich geboten; statt der Doppelparallele steht (S. 31) die einfache Parallele, ein so grober Schülerfehler, dafs er wohl vom Verfasser nur übersehen worden ist, ebenso wie die Grenzen „des“ Raumes (S. 1). Dafs die Kreislehre und die Ausmessungen der Figuren weit zurückgeschoben sind und Übungen fehlen, sind auch keine Vorzüge.

Allerdings hat auch H. Weidemann die Kreislehre an den Schlufs gesetzt; aber er benutzt doch den Kreis schon früher bei Konstruktionen, auf welche ein besonderer Nachdruck gelegt wird. Das Buch ist das Werk eines erfahrenen Schulmanns, der gründlich mit der betreffenden Litteratur vertraut ist, aber seine Selbständigkeit sich gewahrt hat. Nur selten nimmt er Altes unbesehen herüber. Geschichtliche Notizen und Hinweise auf praktische Werkzeuge sind mafsvoll eingestreut. Etwas befremdend wirkt die Berechnung, die der Verfasser in der Vorrede anstellt, wonach der Lehrer verpflichtet erscheint, in jeder Stunde $1\frac{1}{2}$ Seite des Lehrbuchs zu erledigen.

K. Uths *Leitfaden* zeichnet sich durch Kürze in den Lehrsätzen und Reichhaltigkeit an Konstruktions- und Übungsaufgaben aus. Die Anordnung der Sätze wird vom Schüler leicht verstanden und behalten. Da der Kreis aber erst den zweiten Abschnitt bildet, dürften vorher eigentlich nur Linealkonstruktionen verlangt werden.

Ein sehr ausführliches Buch alten Stiles, im einzelnen korrekt, ohne Übungsaufgaben, aber mit vielen ausgeführten Konstruktionen und Berechnungen ist H. Schumanns *Lehrbuch der Planimetrie*, neu herausgegeben von R. Gantzer. Besonders reichhaltig sind die über das Pensum der Gymnasien hinausgehenden Abschnitte aus der neueren Geometrie, dsgl. ein Anhang über Auflösung von Aufgaben mittels algebraischer Analysis.

Focke und Krass' *Lehrbuch der Geometrie* hat die neunte Auflage erreicht. Es enthält zahlreiche, gut geordnete Aufgaben, gleicht sonst nach Umfang und Anordnung Mehler.

Die zwanzigste Auflage von Wiegands Lehrbuch ist von Fr. Meyer wieder an verschiedenen Stellen verbessert worden. Die korrekte Fassung der allgemeinen Grundsätze ist aus Meyers trefflicher Algebra herübergenommen worden. Was Messen heifst, wird bereits in der Einleitung definiert und bei dieser Gelegenheit wird Bezug auf die praktischen Aufgaben der Geometrie genommen. Ist die Definition der Geraden mit Hülfe der Richtung wirklich eine Sacherklärung? Scharf sind die Forderungssätze der geometrischen Konstruktionen hervorgehoben. Der Winkel wird als Gröfse der Drehung definiert, auch erklärt warum er eine „intensive“ (vgl. *Jb.* II B192) Gröfse ist, nämlich weil er nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben wird. Der Schlufsabschnittt „Anleitung zu Konstruktionen“ ist mustergültig.

Von Th. Spiekers *Lehrbuch der ebenen Geometrie*, Ausgabe B, ist die zweite Auflage erschienen (vgl. *Jb.* III B265). Erwähnt seien die Änderungen: § 121 a „unter allen Strecken zwischen einem Punkt und der Peripherie eines Kreises ist diejenige die kürzeste, welche mit ihrer Verlängerung durch den Mittelpunkt und diejenige die längste, welche selbst durch den Mittelpunkt geht“ und Umkehrung. § 121 b „zwei Kreise schneiden sich nur in zwei Punkten. Zusatz: Die gemeinschaftliche Sehne zweier sich schneidenden Kreise wird von der gemeinsamen Centrale halbiert und steht senkrecht auf derselben.“ § 199 Unterschied zwischen der Kreisfläche und dem eingeschriebenen regulären 2n-Eck. § 200 Annäherungslehrsatz. Einige Paragraphen sind fortgelassen, einige Beweise verbessert. Das Buch ist hinreichend bekannt und anerkannt.

Für Autodidakten, insbesondere wohl Volksschullehrer auf dem Lande sind die *Planimetrieen* von A. Kleyer und C. Lötzsch bestimmt. Die erstere schreckt durch ermüdende Breite, die letztere durch hieroglyphenartige Abkürzungen ab. Der Titel ist bei diesem Buch Kleyers etwas bescheidener, als bei der im Vorjahr besprochenen Trigonometrie (vgl. *Jb.* III B276). Die Einleitung zur Infinitesimalrechnung gehört mindestens nicht hierher. Lötzsch bringt einige Aufgaben aus der angewandten Geometrie und gute Andeutungen für praktische Konstruktionen. Die Beweise, welche den Lehrsätzen vorausgehen, sind zum Teil recht inkorrekt.

J. Mengers *Geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem Freihandzeichnen* kann vom mathematischen Standpunkt aus nicht empfohlen werden. Für den propädeutischen Unterricht geht das Buch zu rasch vor und für mathematisch Geschultere ist es zu wenig korrekt.

Lehrbücher der Planimetrie erschienen aufserdem von Max Simon, Wapienik und Macher, über welche der Berichterstatter keine Besprechungen in Zeitschriften fand.

B. Aufgabensammlungen.

F. Hočevars *Geometrische Übungsaufgaben* schliefsen sich eng an des Verfassers Lehrbuch an. Als Quellen benutzte er besonders Gandtner-Junghans und Reidt. In der Regel giebt er für jeden Abschnitt: zu beweisende Lehrsätze, Rechnungs- und Konstruktionsaufgaben. Von letzteren noch 130 in einem besonderen nach vier Auflösungsmethoden geordneten Anhang. Auch in der Stereometrie sind die Rechnungsaufgaben weniger betont, als sonst üblich. Lösungen sind nicht mitgeteilt, aber in der Konstruktionslehre Anleitungen gegeben.

Die übrigen Aufgabensammlungen berücksichtigen nur die Konstruktionen. R. Borths methodisch geordnete *Aufgaben* sind in fünfter Auflage erschienen. Von F. J. Brockmann liegen zwei Bücher vor, *Planimetrische Konstruktionsaufgaben mit Lösungen* als Vorschule für *Materialien zu Dreieckskonstruktionen.* Das erste Buch enthält 333 vermischte Aufgaben und 167 Dreiecksaufgaben. Die „Materialien" enthalten zuerst einige schwierigere geometrische Örter und Beispiele zu deren Benutzung, sodann Data, drittens Lehrsätze, viertens Reduktionsaufgaben und endlich algebraische Analysis. Die dann folgenden Aufgaben sind teils mit Lösungen, teils Andeutungen und Hinweisen versehen. In einem Anhang werden eine Reihe unlösbarer Aufgaben als solche aufgeführt. Eine Besprechung tadelt die Beschränkung auf Dreiecke, andere, z. B. von S. Günther, zollen dem Buch unbedingte Anerkennung.

H. Kitzberger giebt in einer Programmabhandlung Anweisungen für jüngere Lehrer, wie man *Konstruktionsaufgaben* anfertigen lassen mufs. Er verlangt genaue Angabe dessen, was gegeben und was zu suchen ist, sorgfältige Zeichnung und, was nicht so unbedingt anerkannt ist, bei jeder Aufgabe: Analysis, Konstruktion, Beweis und Determination.

G. Noss beschäftigt sich ebenfalls in einem Programm mit planimetrischen *Konstruktionen*, besonders solchen, welche die Anwendung der Proportionalität erfordern. Nach Mehlers Elementen werden zunächst gewisse Fundamentalaufgaben aus der Proportionslehre zusammengestellt, dann zwölf geometrische Örter geboten. Dieselben lehnen sich ungezwungen an Lehrsätze an, enthalten aber manches aus Petersen, z. B. die geometrische Multiplikation. §§ 3 und 4 enthalten die Theorie der Data und Reduktionen, § 5 behandelt Aufgaben, bei welchen die Summe oder Differenz und Verhältnisse von Strecken gegeben sind. § 6 benutzt ähnliche Dreiecke als Hülfsfiguren. Auch diese Arbeit bietet wieder gewaltiges, z. T. neues Material, aus welchem der geschickte Lehrer vieles Nützliche und einiges Nötige herausfinden wird. Wäre es nicht vielleicht angebrachter, einmal einen Kanon wirklich notwendiger Aufgaben zusammenzustellen, als mit rühriger Geschäftigkeit immer neue Methoden und Auf-

gaben für Schüler zu erfinden, an denen sich die Herren Kollegen erst die Zähne ausbeifsen, um sich dann leider oft für diese Mühe an den Jungen zu revanchieren.

C. Aufsätze.

Zur Definition des Winkels sind in *Hoffmanns Zeitschrift* vom Herausgeber und von H. Schotten bemerkenswerte Beiträge geliefert. H. Schotten kommt zu dem Resultat: „Gehen von einem Punkt zwei Strahlen aus, so ist der durch die beiden Strahlen gebildete Winkel das Mafs der stetigen Drehung, durch die der eine Strahl in die Lage des anderen gebracht wird, ohne aus der durch die Strahlen bestimmten Ebene herauszugehen, oder kurz, der Winkel ist das Mafs der Drehung“. Die Definition stimmt mit Ausnahme des charakteristischen Wortes „Mafs“ mit der E. Müllers (Neu-Strelitz) überein. Dieselbe wird Gegner finden, aber die Methode, durch welche der Verfasser zu der Erklärung gelangt ist, sollte ein Muster für weitere Neubildungen auf dem Gebiet der Schulmathematik sein. H. Schotten hat sich nämlich nicht blofs auf sein mathematisches Gewissen und zwei oder drei Lehrbücher gestützt, sondern er hat alle Planimetrieen der letzten 50 Jahre ausnahmslos auf ihre Definition des Winkels hin durchstudiert und das dadurch gewonnene Material übersichtlich in drei Gruppen geordnet, je nachdem der Winkel als Richtungsunterschied, als Ebenenstück oder als Gröfse der Drehung aufgefafst wird. Es wäre ein verdienstliches Werk, wenn im ähnlichen Sinne für die zahlreichen strittigen Punkte eine vergleichende Planimetrie geschrieben würde. Als Gegner H. Schottens ist nun der einzige aufgetreten, der über eine gleiche Litteraturkenntnis verfügt: J. C. V. Hoffmann. Derselbe verwirft die Drehung als einen mechanischen Begriff und hält im wesentlichen die Definition des Winkels als Ebenenausschnitt fest, doch führt er den neuen Namen „Eineck“ ein, nachdem er das Wort „Figur“ auch für ungeschlossene ebene Gebilde anwendbar erklärt hat. Das „Zweieck“ besteht dann aus einer Strecke, zwei von ihren Endpunkten ausgehenden Strahlen und dem von diesen allerdings nur unvollständig begrenzten Teil der Ebene. Die entsprechenden Raumgebilde sind das „Einkant“ (sonst Keil, Flächen- oder besser Ebenenwinkel genannt) und das „Zweikant“. Ein Hülfsmittel zur Veranschaulichung des Winkels, bestehend aus drei Holzstäben und einer kreisrunden Scheibe beschreibt R. Olbricht. Ebenfalls einen mechanischen Apparat, geeignet zur Veranschaulichung der Lageveränderungen kongruenter Figuren, der Parallelverschiebung, der axialen und centralen Drehung ist von W. Rattke erfunden und von Ehrhard in Bensheim hergestellt worden.

K. Strehl stellt folgenden sehr nützlichen Satz auf: „Wenn zwei Gebilde in solchen Zahlen von Seiten und Winkeln übereinstimmen, welche für eine bestimmte Längeneinheit die Figur eindeutig bestimmen, dann sind

die beiden Figuren kongruent.“ Ernst Schulze (Straufsberg) beweist den Satz vom Sehnentangentenwinkel durch Addition, bezw. Subtraktion eines Peripheriewinkels zum rechten Sehnentangentenwinkel.

Dafs die *Brocardsche Geometrie* eigentlich *Crelles* Namen führen müsse, weisen Schlömilch, I. Lange, A. Emmerich und W. Fuhrmann nach. Letzterer behandelt den Brocardschen Winkel in einer Programmabhandlung. Schlömilch warnt vor Überschätzung dieses Gebietes der Planimetrie.

Sätze über *Vierecke* veröffentlichten C. Beyel in *Schlömilchs Zeitschrift*, L im *KW.*, Beyfsel in *Hoppes Archiv*, Langley in *Nature* und F. W. Frankenbach im Programm der Bürgerschule zu Liegnitz. *Polygone* behandelten Strübing in *Hoffmanns Zeitschrift* und A. von Öttingen im *Sitzungsber. d. Nat.-Ges. z. Dorpat.*

In *LL.* hat R. von Fischer-Benzon eine kurze Darstellung der Theorie der geometrischen Multiplikation nach Petersen gegeben. Diese Multiplikation hat sich als ausgezeichnetes Hülfsmittel zur Auflösung zahlreicher Konstruktionsaufgaben bewährt. Sind OA und OB Strecken einer Geraden und ihr Verhältnis gleich p : q, so sagt man, der Punkt A sei durch Multiplikation des Punktes B mit $\frac{p}{q}$ in Bezug auf O entstanden. Sind aufserdem AA' und BB' parallel und ist $OA'B'$ eine Gerade, so ist AA' durch Multiplikation aus BB' entstanden. Beschreibt man endlich um A mit AA' und um B mit BB' Kreise, so ist der erste Kreis aus dem zweiten durch Multiplikation mit $\frac{p}{q}$ in Bezug auf O entstanden. Die Methode wird dann auf eine schwierige Konstruktionsaufgabe angewandt und einige weitere Benutzungen werden angedeutet.

4. Trigonometrie.

Trigonometrische Lehrbücher mit Übungsaufgaben lagen dem Berichterstatter von R. Netzhammer, H. Heilermann und J. Diekmann, M. Focke und M. Krafs, und F. Roese vor. Das erste Buch mit sphärischer Trigonometrie, Tafeln pythagoreischer Dreiecke, fünfstelliger Logarithmen- und trigonometrischer Tafel ist 211 Seiten stark. Für preufsische Gymnasien ist es zu ausführlich. Die Formelsammlung könnte erheblich durch Fortlassung von Wiederholungen gekürzt werden. Die Funktionen sind doppelt, einmal mit Hülfe des Kreises, das andere Mal mit Hülfe des Koordinatensystems abgeleitet. Der Lehrer soll freie Wahl des Weges haben. Vortrefflich sind die Zeichnungen. Durch Unterscheidung gegebener und gesuchter Stücke läfst sich mit Leichtigkeit die Aufgabe und deren Lösung überschauen, ja oft geradezu ablesen.

Heilermann und Diekmanns *Grundlehren* sind für höhere Bürgerschulen bestimmt, in welchen die Trigonometrie mit der Ein-

schränkung gelehrt werden soll, „dafs nur diejenigen Formeln einzuüben sind, welche sich auf die Funktionen Eines Winkels beziehen und welche zur Auflösung der Dreiecke unbedingt erforderlich sind“. Dies neue Problem haben die Verfasser mit grofsem Geschick gelöst. Möchte recht viel von dieser Vereinfachung auch in den oft verstiegenen Betrieb der Trigonometrie auf Gymnasien eindringen. Sinus und Kosinus werden am rechtwinkeligen Dreieck erklärt, am Halbkreis verfolgt. Die Einrichtung der trigonometrischen Tafel wird gründlicher als in manchem dicken Lehrbuch und doch kurz erklärt. Höhe und Radius verhelfen zu den Formeln des schiefwinkeligen Dreiecks, inkl. Tangential- und Halbwinkelsatz. Schliefslich löst der Schüler Aufgaben wie Berechnung von Dreiecken aus $\triangle$, ϱ, $b + c - a$ und Gleichungen wie $7 \sin x - \sqrt{3} \cos x = 2$.

Durch weise Beschränkung zeichnet sich auch das in fünfter Auflage erschienene *Lehrbuch* von Focke und Krafs aus. Siebenstellige Logarithmen und erhabene Winkel sind noch Überbleibsel der alten Methode. Sinus ist eine falsche Übersetzung des arabischen Wortes für Sehne (Seite 3).

Originell ist in dem kleinen Büchlein von Roese besonders der Übergang von der Planimetrie zur Trigonometrie. Der Verfasser bringt den Schüler rasch zur Berechnung von Dreiecken und leichten geodätischen Aufgaben in anziehender Form.

Hočevar geht in dem Abschnitt „Trigonometrie“ seines *Lehrbuches* von der analytischen Geometrie der Geraden und dem Koordinatensystem aus. Die Theorie ist im ganzen kurz, die Anwendung auf Geometrie, Höhen- und Distancemessung reichlich durch Musterbeispiele erläutert. Übungsaufgaben werden in einem besonderen Buch erscheinen.

Die *Trigonometrischen Aufgaben* von Lieber und von Lühmann übertreffen an Reichhaltigkeit selbst Heis und Kleyer. Geometrische Konstruktionen werden bei der Lösung grundsätzlich verworfen, von Hülfswinkeln ein ausgedehnter Gebrauch gemacht. Die Aufgaben sind, aufser den geodätischen und astronomischen, nur in allgemeinen Zahlen ausgeführt. Als Ergänzung sind aber an 131 rechtwinkeligen und 54 spitzwinkeligen Dreieken alle Stücke, selbst Projektionen, Winkelhalbierende und sogar die Winkel der Schwerlinien, mit den Seiten berechnet. Das Buch ist wohl für Lehrer bestimmt, für Schüler würde sich ein Auszug daraus eignen.

Gleichzeitig sind J. Diekmann, M. Kuhn, H. Hartl und Hübner auf die Verwendung des Projektionssatzes $a = b \cos\gamma + c \cos\beta$ zur einheitlichen Ableitung der goniometrischen und trigonometrischen Formeln verfallen. Die Darstellungen sind selbstverständlich verschieden, aber alle höchst lesenswert. Ozanams alte Formel für rechtwinkelige Dreiecke $\beta : 172 = b : (a + 2c)$, wenn b kleiner als a ist, wird von Brocard erläutert.

5. Stereometrie.

Hb. Müllers *Elemente der Stereometrie* schliefsen sich nach Form und Inhalt an seine Elemente der Planimetrie, doch weichen sie vielleicht etwas weniger von dem üblichen Lehrstoff ab, weil in der Stereometrie sich die Lehrbücher schon länger vom alten Zwang befreit haben. Die Ebene wird auf verschiedene Arten definiert, u. a. durch Rotation eines Schenkels eines rechten Winkels um den andern. Der 2. Abschnitt ist den Kegel- und Kugelflächen gewidmet, in den darauf folgenden Übungen ist ein kurzer, aber vollständiger Lehrgang der sphärischen Trigonometrie nebst Anwendung auf Astronomie enthalten. Ausgegangen wird vom rechtwinkligen Dreieck. Abschn. 3 enthält geometrische Örter und Aufgaben, das folgende Kapitel neben den üblichen besonders die regelmäfsigen Körper, die beiden letzten Abschnitte lehren die Berechnung von Oberfläche und Rauminhalt. Bei den Aufgaben wird möglichst Planimetrie, Trigonometrie, Algebra und gebundenes Zeichnen herbeigezogen.

Hočevar widmet der Stereometrie in seinem *Lehrbuch für Obergymnasien* 45 Seiten. Die Darstellung ist knapp und klar. Eine Definition der Ebene ist nicht versucht worden; der Berichterstatter denkt an die von E. Fischer als g. O. der Punkte gleichen Abstands von 2 festen Punkten. Gerade und Ebene werden in Doppelsätzen auf zwei Spalten der Seite einander gegenübergestellt. Die Ecken werden kurz erledigt. Der 3. Abschnitt bietet Eigenschaften der Körper, der 4. Berechnungen. Die Übungen lehrt der Verfasser in einem gesonderten Buch, die Stereometrie nimmt in demselben 31 Seiten ein. Jedem Abschnitt des Lehrbuches ist eine Gruppe A Lehrsätze und Übungen und eine Gruppe B Konstruktions- bezw. Rechnungsaufgaben zugeordnet. Die Aufgaben B sind i. a. leichter als A, doch auch diese übersteigen die Kräfte eines guten Schülers nicht.

Im Anschlufs hieran seien Switalskis *Stereometrische Aufgaben über Maxima und Minima* erwähnt. Zunächst werden algebraisch die extremen Werte von 5 goniometrischen, 5 quadratischen und 2 kubischen Ausdrücken mittels geeigneter Substitutionen elementar abgeleitet. Allerdings dürfte es schwierig sein, nachzuweisen, wie man ohne Differentialrechnung auf natürlichem einfachen Wege zu einigen dieser Substitutionen gekommen ist. Etwas Dogma ist schliefslich nicht gefährlich, wenn der Erfolg ein Äquivalent ist. Dafs diese Aufgaben sehr bildend sind, ist nicht zu bezweifeln. Schellbachs Schüler und Nachfolger betreiben sie stark auf Gymnasien; aber Realgymnasium und Ober-Realschule haben wohl doch eher die Zeit und Grundlage dafür. Die Aufgaben Switalskis können Lehrern nützliches Material liefern, zumal sie fast alle neu erfunden sind.

Da J. Kefslers *Lustige Stereometrie in Versen* nicht mehr sein will, als es ist, nämlich ein Scherz, kann man sie schon eher gelten lassen als die anspruchsvolleren Reimregeln von Xenos (*Jb.* III B266). „Es ist

des geraden Prismas Raum so leicht bestimmt, man glaubt es kaum: der Basis Fläche nehme man nur mal der Höhe — abgethan. Jedoch auch für den schiefen Flegel gilt ganz genau dieselbe Regel. Denselben schneide zum Beweise in dünne Scheiben wie Salat und richt' ihn nun — in welcher Weise d. i. mir völlig Wurst — gerad'. Die Höhe bleibt, wie allbekannt, der Endflächen Normalabstand." Die Kugel: „Unmöglich ist's, man merkt's bei Zeiten, in eine Ebene auszubreiten die Oberfläche, o wie dumm, denn leider ist sie doppelt krumm." „Bedauernswert ist, wer sich quält mit Formeln nur — der arme Wicht trifft so gewifs das Rechte nicht, wenn er statt an der Grundanschauung an toter Regel sucht Erbauung".

Zum Schlufs müssen noch zwei Arbeiten aus Nachbargebieten erwähnt werden, weil sie den stereometrischen Unterricht in wirksamster Weise unterstützen: W. Waege, *Der krystallographische Unterricht in Ober-Tertia* (vgl. *Jb.* III B283, 355) und A. Lehmann-Halle, *Der erste Unterricht im Körperzeichnen LL.* 20, 13.

6. Analytische und darstellende Geometrie.

In einer Besprechung unseres mathematischen Jahresberichtes für 1886/1887, welcher der Berichterstatter mancherlei Belehrung verdankt, wird die allzukurze Behandlung der analytischen Geometrie getadelt. Es hängt die Auswahl der bei dieser Gelegenheit zu erwähnenden Bücher und Schriften zusammen mit der Ansicht über die Ausdehnung dieses Unterrichts, den gewichtige Autoritäten vom humanistischen Gymnasium ganz verbannen wollen und in dem andere wieder die Krone und den notwendigen Abschlufs sehen. Der Berichterstatter möchte aber dem Wunsche nach Erweiterung wenigstens dadurch entgegenkommen, dafs ein besonderer, von der Planimetrie völlig getrennter Abschnitt für dies Kapitel eingeführt wird, in welchem dann auch sonstige Behandlungen der Kegelschnitte und die darstellende Geometrie Aufnahme finden sollen. Aber auf Vollständigkeit mufs für diesen Abschnitt um so mehr verzichtet werden, als die Produktion von Arbeiten, die hart an oder in die Schulmathematik streifen, auf dem Gebiet der analytischen Geometrie gerade in Programmen und Zeitschriften eine besonders starke ist.

W. Krummes *Unterricht in der analytischen Geometrie* ist für Lehrer und zum Selbstunterricht bestimmt. Der Lehrstoff ist in drei Stufen geordnet, der Übungsstoff äufserlich scharf von diesem geschieden aber ihm genau entsprechend. Die erste Stufe, welche zum Teil schon als Programm veröffentlicht war (vgl. *Jb.* III B273) und besprochen wurde, enthält die Behandlung von Punkt, Gerade, Kreis, Parabel, Ellipse und Hyperbel in einfachster Form, aber für Schulen ausreichend; die zweite Stufe behandelt denselben Stoff kürzer von höherem Gesichtspunkte: so wird die Gleichung der Geraden in symbolischer Form gegeben, beim

Kreis werden Pol und Polare, bei der Parabel Beziehungen zwischen zwei Berührenden (Tangenten) besonders betrachtet, Ellipse und Hyperbel werden auf zugeordnete Durchmesser bezogen. Die dritte Stufe erledigt die allgemeine Gleichung zweiten Grades. Sehr nützlich für den Unterricht scheinen in der ersten Stufe auch die jedem Abschnitt des Lehrstoffes folgenden, den Übungen vorangehenden Zusammenstellungen der Ergebnisse, die nicht in trockenen Formeln, sondern in kurzen Sätzen bestehen. Dieselben sollen i. a. nicht auswendig gelernt, sondern durch wiederholte Anwendung eingeprägt werden. Aber auch gute Gedächtnisregeln werden geboten, z. B. für die Tangentengleichung: „Man schreibe die Gleichung des Kreises in der Form: $xx + yy = r^2$ und setze an die Stelle des einen x das x_1 des Berührungspunktes und an die Stelle des einen y das y_1 des Berührungspunktes. Für die Berührende an die Parabel, an die Ellipse und an die Hyperbel gilt mit den entsprechenden Änderungen dieselbe Regel.“ Den Umfang der ersten Stufe, welche 212 Seiten, also $^2/_3$ des Buches umfafst, ersieht man z. B. aus den „Ergebnissen“ des Hyperbelabschnittes. Hier stellt der vorsichtige Schulmann neben die übliche Gleichung sofort $\frac{y^2}{a^2} - \frac{x^2}{b^2} = 1$ für den Fall, dafs die Hauptachse mit der y-Achse zusammenfällt, $\frac{(y-n)^2}{a^2} - \frac{(x-m)^2}{b^2} = 1$, wenn sie derselben parallel ist und m|n die Koordinaten des Mittelpunktes sind; es folgt die Gleichung der Berührenden und der Normalen und die Sätze: „Die Berührende (bezw. Normale) an eine Hyperbel bildet gleiche Winkel mit den Brennstrahlen des Berührungspunktes.“ „Sind a_1 und b_1 zwei zugeordnete Halbmesser, die den Winkel γ bilden, so ist $a_1^2 - b_1^2 = a^2 - b^2$ und $a_1 b_1 \sin \gamma = ab$.“ „Zwei zu zwei Ergänzungssehnen parallele Durchmesser sind zugeordnet.“ Ergänzungssehnen und Sehnen, welche die Endpunkte eines Durchmessers mit demselben Punkt der Hyperbel verbinden. Solchen Ergebnissen folgen dann eine Reihe von Übungssätzen, welche die Theorie ergänzen, z. B. Scheitelgleichung, Polargleichung, Aufgaben aus der Physik und astronomischen Geographie, geometrische Örter u. s. w. Die Aufgaben sind meist völlig ausgeführt. Sehr günstige Besprechungen des Buches finden sich u. a. im *PA.* 31, 503 und im *CO.* 17, 567, letztere von Dronke. Man könne aus dem Buch nicht nur das „was“, sondern auch das „wie“ lernen.

An Umfang das nächste, aber doch nur halb so starke Werk, sowohl zum Selbstudium als zum Gebrauch an höheren Lehranstalten bestimmt, sind *Die Elemente der analytischen Geometrie* von H. Ganter und F. Rudio. Die Verfasser haben die Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades ausgeschlossen und dafür Punkt-Geometrie und die geometrischen Eigenschaften der Kegelschnitte ausführlicher behandelt. Dem ersten stimmt S. Günther zu, dagegen empfiehlt er, auch andere Kurven konstruieren zu lassen, z. B. Konchoiden, Spiralen. Die Darstellung ist überall klar, zahlreiche Aufgaben befestigen das Wissen. Der rein mathematische

Stoff könnte aber doch vielleicht noch etwas beschränkt werden -- so sind schiefwinklige Koordinatensysteme entbehrlich — zu Gunsten praktischer Anwendungen.

Für dieselben Lernenden ist H. Drasch' Buch bestimmt, doch ist hier die Diskussion der allgemeinen Gleichung zweiten Grades als letzter Abschnitt hinzugefügt und auf die Konstruktion verschiedener höherer Kurven eingegangen. Besonders gründlich wird die Lage eines Punktes in der Geraden und der Geraden in der Ebene behandelt. Von der Addition und Subtraktion zu einer gegebenen Strecke MO ausgehend, kommt der Verfasser zu negativen Vorzeichen auf dem in der Algebra längst üblichen Wege, der leider in der anal. Geom. fast nie ausdrücklich hervorgehoben wird, wodurch das Vorzeichen so oft völlig willkürlich erscheint. Als Form der Darstellung wählt der Verf. in der Regel die Aufgabe, z. B. „Entfernung zweier Punkte", „Halbierungspunkt einer Strecke", dann folgt Lösung und Diskussion, darauf Übungsbeispiele. „Linie" 1. Ordnung erscheint natürlicher als „Kurve" 1. Ordnung, zumal Newton unter diesen die Kegelschnitte verstand, so dafs bei ihm die Kurven 2. Ordnung Linien 3. Ordnung mit Gleichungen 3. Grades sind.

Minks *Leitfaden der analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes* ist in zweiter vollständig umgearbeiteter und erweiterter Auflage von Ernst Fiedler herausgegeben. Der Name hat einen guten Klang in der mathematischen Welt durch Wilhelm Fiedlers ausgezeichnete Werke, und dies kleine Büchlein macht dem Namen Ehre. Aus der Minkschen Darstellung ist hauptsächlich und wohl fast nur die monofokale Definition der Kegelschnitte herübergenommen, der Herausgeber legt besonderen Wert auf die Koordinaten-Transformationen. Die anal. Geom. des Raumes ist um die Besprechung der Kugel und des Kreiskegels erweitert. Trotzdem ist das Werk nur 96 Seiten stark, allerdings sind Druck und Zeichnungen klein, doch klar; vor allem ist aber die Darstellung im ganzen wie im einzelnen eine ungemein gedrängte. Hierin liegt der Vorzug des Buches für Studenten, aber ein Nachteil für Schüler. Eleganz der Darstellung täuscht gar zu leicht über die Schwierigkeit eines Schrittes hinweg, doch kann ein geschickter Lehrer -- und einem solchen sind auch vom Verfasser Aufstellung von Übungs- und Zahlenbeispielen überlassen -- die Gefahr vom Schüler abwenden.

J. Frischaufs *Einleitung in die analytische Geometrie* scheint noch ausschliefslicher für die Hochschule berechnet zu sein. Die Geom. der Ebene und des Raumes werden hier fast gleichzeitig begonnen, dann tritt die letztere allerdings bei den Kegelschnitten zurück; diese vermitteln aber den Übergang zum Cylinder, von dem aus die Raumgeometrie weitergeführt wird. 75 Aufgaben mit teilweiser Lösung sind beigefügt; den Abschlufs bilden die elliptischen Koordinaten. Einzelheiten sind verwendbar für den Schulunterricht.

Auch der Abschnitt aus Hočevars *Geometrie für Obergymnasien*,

welcher die anal. Gem. der Ebene auf 45 Seiten behandelt, darf hier nicht übergangen werden. Die Grundlage besteht in der Bestimmung der Lage eines Punktes in einer Geraden, welche wie die Koordinaten-Transformation ausführlich behandelt wird. Bei dem Abschnitt „die Gerade“ findet die Normalform der Gleichung besondere Berücksichtigung. Der letzte Abschnitt bespricht die Kegelschnitte im allgemeinen: Scheitelgleichung, Polargleichung, Gleichung der Tangente und Normale. Eingestreute Musterlösungen beleben das System.

W. Rulf hat *Elemente der projektivischen Geometrie* auf Grund neuer, vom Professor Carl Küpper herrührender Definitionen und Beweise faſslich zusammengestellt. Leicht faſslich ist das Buch wirklich, sogar zu leicht, indem es unberechtigterweise eine Anzahl von Begriffen aus der Euklidischen Geometrie herübernimmt. Die elementare projektivische Geometrie muſs vor allem den Schüler den Zirkel und alle damit verbundenen Anschauungen vergessen machen. Aber der Verfasser benutzt das XI. Axiom (S. 1), zieht Parallelen (S. 11), zeichnet Kreise (S. 35), kongruente (S. 65) und ähnliche Dreiecke (S. 83) und dgl. Diese Einfügungen, die schwerlich von Küpper herrühren, waren dem Berichterstatter neu, sonst schien ihm alles aus M. Pasch' Vorlesungen und Büchern (besonders „Neuere Geometrie“) bekannt zu sein. Übrigens sind die Fehler des Buches unschwer zu entfernen, der Verfasser muſs nur nicht eine vollständige Theorie der Kegelschnitte geben wollen.

Die Spiralen werden in neuerer Zeit mehr berücksichtigt, und so mag manchem Lehrer L. Kuglmayers *Handbuch über Spiralen und deren Tangierungsproblem* auch für die Schule indirekt gute Dienste leisten. Die Behandlung benutzt meist nur elementare Geometrie, die Zeichnungen sind von ausgesuchter Schönheit. Die Apollonischen Berührungsprobleme werden im Sinne der *darstellenden Geometrie* gelöst. Als einen Beitrag zu letzterer bezeichnet Barchaneck seine *Deskriptiven Studien über Kegelschnitte*, welche Lindenthal empfiehlt, weil sie zeigten, wie weit man in die Theorie der Kegelschnitte ohne analytische Geometrie dringen könne. Da dem Berichterstatter die Abhandlung nicht vorlag, könnte hier auch „darstellende Geometrie“ im Sinne von „synthetischer“ (Erler) genommen sein. Dagegen beschäftigt sich ein Aufsatz von J. Bazala in der *ZR*. gerade mit dem Unterricht in der darstellenden Geometrie. Die Hauptschwierigkeit scheint ihm darin zu liegen, daſs der Lehrer an der senkrechten Tafel, der Schüler auf dem wagerechten Tisch zeichnet. Schon die Redaktion der *ZR*. bezweifelt aber, daſs die Vornahme der ersten Zeichnungen auf dem Experimentiertische der Physikklasse einen wesentlichen Vorteil bringe. Andere Vorschläge Bazalas scheinen brauchbar, so die Bemerkungen über Zeichnung der Kegelschnitte. Interessant ist auch ein Aufsatz von G. Hauck *Über die parallel-perspektivische Auffassung der Zeichnungsebene bei der Grund- und Aufriſsprojektion*. Die Militärperspektive wird hier definiert als schiefe Parallelprojektion auf

eine horizontale Bildebene mit einer unter 45^0 gegen dieselbe geneigten Richtung der parallelen Sehstrahlen.

Die *Kegelschnittnamen* erklärt H. Lindau im *PA.* nach Cantors Vorlesungen über Geschichte der Math. S. 249. *Metrische Beziehungen an Tangentenfiguren der Kegelschnitte* endeckte O. Handel. So besonders den Satz: „Die durch den Schnittpunkt und die Berührungspunkte begrenzten Abschnitte zweier Kegelschnittstangenten verhalten sich umgekehrt wie die Sinus der zugehörigen Brennstrahltangentenwinkel". *Kegelschnittbüschel* betrachtete J. Heller in *Hoppes Archiv.* Zu einem *Kegelschnitt* führt auch die Aufgabe, wie sie ebenda K. Zelbr stellt: „Den g. O. des Mittelpunkts des einem Dreieck eingeschriebenen Kreises zu bestimmen, wenn die Endpunkte der Basis des Dreiecks die Brennpunkte einer Ellipse sind, deren Umfang der Scheitel des Dreiecks durchläuft." E. Oeckingshaus widmet der *Lemniskate* einen Artikel und beschreibt dabei eine neue Kurvengattung, die Jonoiden.

Eine elementare Methode zur Bestimmung der *Krümmungsradien in den Scheitelpunkten der Kegelschnitte* teilt H. Martus in *Hoffm. Ztschr.* mit. Ein hinreichend grofser Kreis, dessen Centrum auf der Achse liegt und der durch den Scheitelpunkt geht, schneidet den Kegelschnitt i. a. in zwei weiteren Punkten. Die Bedingung, dafs diese in den Scheitel fallen, liefert den Krümmungsradius. Für andere Punkte der Kegelschnitte und höherer Linien wird das Verfahren komplizierter, ist aber z. T. noch praktisch. Verwendung finden die gefundenen Zahlen zur Konstruktion der „schönsten" Ellipse $a^2 = 2b^2$.

XI.

Naturwissenschaft

E. Loew (Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie). — **A. Thaer** (Physik).

I. Allgemeines.

(Naturwissenschaftliche Didaktik im allgemeinen, Verhandlungen über einschlägige Fragen auf Versammlungen u. a.)

Die Geringschätzung, mit welcher die Naturwissenschaften ihrem allgemeinen Bildungswert und ihrer ethischen Bedeutung nach bisweilen selbst von hervorragenden Zeitgenossen betrachtet werden, mag ihren auf der Höhe wissenschaftlicher Forschung stehenden Vertretern nur ein mitleidiges Lächeln entlocken. Vom Standpunkt der Schule und ihrer auf die Aussöhnung der humanistischen und realistischen Bildung gerichteten Thätigkeit erscheint eine solche Mifsachtung unheilvoll, weil sie die Teilnahme der naturwissenschaftlichen Unterrichtszweige an der allgemeinen Erziehungsaufgabe lähmt und einen Prinzipienstreit über idealistische und materialistische Weltanschauung hervorruft, der auf dem Gebiete des Unterrichts keinesfalls zum Austrag gebracht werden kann. Als ein merkwürdiges Dokument für die Empfindungen, mit welchen der Einflufs der Naturwissenschaften auf Erziehung und Leben von gewisser Seite betrachtet wird, erscheint eine Rede von Prof. Lasson, die derselbe bei feierlicher Gelegenheit im Kreise der Berliner philosophischen Gesellschaft über die Entwickelung der Philosophie seit Kant hielt. Das bezeichnende Symbol und typische Bildwerk unseres gegenwärtigen Zeitalters findet Redner mit Beziehung auf die Abstammungslehre Darwins im Gorilla. „Die Wissenschaft — sagt er — ist wirklich umgekehrt und wandelt auf der Strafse der Fremden; ihr Kennzeichen ist die Flucht vor Gott und damit vor allem, was an Ideen und Ideale erinnert.“ Im Lichte dieses Gedankens werden alle naturalistischen Bestrebungen der Neuzeit auf den Gebieten der Kunst, der Wissenschaft und der Erziehung als Frucht ungezügelter Triebe, als dämonische Wirkung verdummender Mächte, als Aus-

flüsse von Pessimismus, Agnosticismus u. s. w. verurteilt. „Die Popularisierung naturwissenschaftlicher Ergebnisse, vor allem die für das Verständnis der Menge zurechtgemachte Descendenzlehre verschaffen allen das beglückende Gefühl, dafs ihnen in der Welt nichts mehr rätselhaft ist, und dafs alles ganz natürlich und ganz gemein ist.“ — „Unter solchen Anregungen wächst unsere Jugend heran; sie ist sich kein holdes Geheimnis mehr, der Anblick des Scheufslichen wird ihr früh vertraut; sie wird es noch viel weiter bringen.“ — „An des Jahrhunderts Neige steht der Mensch, nicht schön, aber doch stilvoll, nicht mit dem Palmenzweige, aber doch mit dem Edisonschen Phonographen, ein edler, stolzer Abkömmling des Tierreichs — und vor ihm gähnt der Abgrund.“ Leider liegt die Ansprache Prof. Lassons nicht in ihrem Wortlaute vor uns, so dafs wir obige Sätze nur nach einem Zeitungsberichte citieren können. Das geht jedoch aus dem letzteren unzweifelhaft hervor, dafs der Redner die sich eng an die Natur haltende Geistesrichtung unseres Zeitalters als durchweg idealfeindlich, ja als unsittlich betrachtet. Es kann nicht Sache dieses Berichts sein, die philosophische Begründung eines solchen Urteils anzufechten; auch liegen die daraus für eine etwaige Umgestaltung des Schulunterrichts zu entnehmenden Schlufsfolgerungen zu nahe, um sie hier weiter auszuführen; aufserdem macht der Zeitungsbericht über die Rede Prof. Lassons nicht ersichtlich, inwieweit er aus seinen theoretischen Darlegungen praktische Konsequenzen zu ziehen gewillt ist.

Von Stimmen des gegnerischen Lagers sei nur die von Prof. Dodel-Port in Zürich angeführt, der den Schulunterricht vor die Alternative: *Moses oder Darwin* stellt. Seine ebenso betitelte, aus Vorträgen entstandene Schrift gipfelt in der Forderung, dafs der elementare Unterricht nicht länger an dem Wortlaut des mosaischen Schöpfungsberichts festhalten dürfe, da sonst ein gefährlicher Zwiespalt zwischen niederem und höherem Schulwesen hervorgerufen werde, der unsittliche und die Volksseele vergiftende Wirkungen haben müsse. Zur Begründung wird gezeigt, dafs der mosaische Bericht unweifelhaften Ergebnissen der Naturwissenschaft gegenüber unhaltbar ist, und dafs die Theorie Darwins über die Entstehung der Arten und die natürliche Zuchtwahl weder ein neues Dogma darstellt, noch die Grundlagen der christlichen Glaubenslehre über die Schöpfung der Welt selbst nach Ansicht von Theologen zu erschüttern vermag. Es ist jedoch immer wieder darauf hinzuweisen, dafs zum Verständnis der darwinistischen Lehre mehr naturwissenschaftliche Kenntnisse und Vorstellungen gehören, als sie der Schulunterricht zu geben vermag. Auch ist der Darwinismus nicht im stande, gewisse Fragen, z. B. die nach dem ersten Auftreten des Menschen zweifellos und wissenschaftlich korrekt zu beantworten. Es erscheint unter diesen Umständen pädagogisch gerechtfertigt, im naturhistorischen Schulunterricht im Gegensatz zu Universitätsvorträgen das Wissen mit aller Schärfe da abzugrenzen, wo die Unsicherheit desselben beginnt und die Entstehung der Tier- und Pflanzenarten mit Einschlufs des Menschen als ein wissenschaftlich nicht

aufgeklärtes Gebiet zu behandeln. Freilich wäre zu wünschen, dafs auch in populären Schriften diese Grenze schärfer eingehalten würde. Nur zu leicht erwecken dieselben bei der urteilslosen Menge die Meinung, dafs die Wissenschaft über die Entstehung der Arten zu vollständig sicheren und widerspruchsfreien Ergebnissen gelangt sei, und es entstehen jene Wahnvorstellungen, die im Gorilla den Stammvater des Menschengeschlechts erblicken. Das liefert dann wieder den Gegnern der freien Forschung ein willkommenes Beispiel, um auf die offenbare Thorheit und die Abwege der Wissenschaft mit Spott und Hohn hinweisen zu können.

Die von Prof. Vaihinger (s. *Jb.* III B 289) versuchte Verteidigung des Humanismus gegen den vordringenden Naturalismus hat Prof. Rosenthal zu einer Entgegnung vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus veranlafst, in welcher er nachweist, dafs dem von Vaihinger als Hauptargument benutzten, sog. biogenetischen Grundgesetz nur eine morphologische Bedeutung zukomme, und dafs es daher auf Erziehungs- und Unterrichtsfragen nicht angewendet werden dürfe. — Die gegen Preyer anonym herausgegebene Streitschrift: *Auch ein Wort über Naturforschung und Schule* ist dem Berichterstatter nicht zu Gesicht gekommen.

Eine weniger bewegte Atmosphäre als bei der litterarischen Diskussion über den naturhistorischen Unterricht in Brochüren und Zeitschriftartikeln herrscht in den Verhandlungen der Pädagogen über denselben Gegenstand. Nachdem bereits im Vorjahre (s. *Jb.* III B 294) über die allgemeinen Gesichtspunkte und Beschlüsse der Direktorenversammlungen von Schlesien, Posen und Hannover ausführlich berichtet worden ist, dürfen wir uns über die jetzt aus Westfalen und Schleswig-Holstein vorliegenden Gutachten und Sitzungsprotokolle kürzer fassen. Die westfälischen Verhandlungen haben insofern ein besonderes Interesse, als sie den naturwissenschaftlichen Unterricht unter Rücksicht auf die englischen Elementarbücher (vgl. *Jb.* I 262) diskutierten und die Verwertung derselben an unseren höheren Lehranstalten erörterten. Allerdings ist nur ein negatives Ergebnis zu verzeichnen, indem die Versammlung auf Grund der eingegangenen Referate die These annahm, dafs die genannten Schriften zur Einführung als Unterrichtsbücher nicht geeignet seien; jedoch wurden sie von mehreren Seiten bezüglich der Lehrmethode, der Stoffauswahl und der formellen Darstellung als mustergültig bezeichnet und besonders auch zur Anschaffung für Schülerbibliotheken empfohlen. Unter den allgemeinen Lehrgrundsätzen, welche in den Einzelgutachten der westfälischen höheren Schulen aufgestellt werden, überwiegen naturgemäfs solche, die bereits mehrfach auch andererseits in ähnlicher Form ausgesprochen worden sind; im allgemeinen wird der konzentrischen Anordnung des Lehrstoffs vor der streng systematischen der Vorzug gegeben, obgleich die Schwierigkeiten der Konzentration, z. B. angesichts des lehrplanmäfsig vorgeschriebenen, halbjährigen Wechsels zwischen Botanik und Zoologie nicht übersehen werden; die Anordnung nach Lebensgemeinschaften wird teils als zu äufserlich und unwissenschaftlich, teils als undurchführbar bezeichnet; an-

erkannt wird jedoch auch hier, dafs der naturgeschichtliche Unterricht, soweit das notwendige Verständnis vorbereitet sei, auch die biologischen Verhältnisse der Tier- und Pflanzenwelt zu berücksichtigen habe; das Haupthindernis für die Anwendung der biozentrischen Gesichtspunkte bilde die Gefahr, „im Unterricht der niederen Stufen schon Gegenstände und Erscheinungen berücksichtigen zu müssen, die erst auf einer höheren mit Erfolg zu behandeln seien“. Induktives und deduktives Lehrverfahren werden in hergebrachter Weise begrenzt. Beherzigung verdient der auch von der Sektion Berlin des deutschen Realschulmännervereins (1886) als These aufgestellte Satz, dafs der Erfolg des naturgeschichtlichen Unterrichts in erster Linie nicht nach der Menge des Wissens, sondern nach der vom Schüler erlangten Beobachtungs- und Untersuchungsfähigkeit zu beurteilen sei. Zur Erzielung gröfserer Selbstthätigkeit müsse der Schüler selbst sehen, untersuchen, beschreiben und das Wahrgenommene zeichnen, ebenso im physikalischen und chemischen Unterricht selbständige Versuche ausführen. Allseitig wird, wenigstens für die mittleren und oberen Klassen, ein Lehrbuch verlangt, welches zwar nicht das lebendige Unterrichtsverfahren ersetzen, aber doch durch musterhafte Form des Inhalts und durch gute Abbildungen unterstützen soll. Darüber, ob es systematisch oder methodisch sein müsse, gehen die Meinungen auch der westfälischen Kollegen sehr auseinander; die Mehrzahl scheint sich für methodische Bücher zu entscheiden, wenn auch zugegeben wird, dafs auf manchen naturwissenschaftlichen Gebieten, z. B. dem der Physik, die Schulbuchlitteratur „mit den sonstigen methodischen Bestrebungen nicht gleichen Schritt gehalten habe“. Der Mangel geeigneter chemischer und physikalischer Schulbücher, besonders für den Unterricht an Gymnasien, wird von mehreren Gutachten hervorgehoben, andererseits werden die Schriften von Arendt und Wilbrand (für Chemie) empfohlen; für Physik giebt es brauchbare Schulbücher nur in systematischer Darstellung. Mehrfache Änderungsvorschläge werden bezüglich der Lehrziele und der Pensenverteilung gemacht, da die gegenwärtig gültige Lehrplanordnung besonders zwei Übelstände herbeigeführt hat, nämlich einerseits den völligen Ausfall chemischer Lehrstunden in U II der Realgymnasien und Oberrealschulen, andererseits den Mangel eines einheitlichen Abschlusses für sämtliche Naturwissenschaften in O I. Die Versammlung liefs jedoch die auf Lehrplanänderungen abzielenden Vorschläge nicht als Thesen zu. Auf weitere Ergebnisse der Direktorenversammlungen von Westfalen und Schleswig-Holstein wird im speziell-methodischen Teile zurückzukommen sein.

Die genannten Berichte gewähren im Verein mit dem im Vorjahre erwähnten (aus Schlesien, Posen, Hannover) einen Überblick der in den betreffenden Kreisen vorherrschenden, methodischen Anschauungen. Befremdlich erscheint es, dafs in den Gutachten von ca. 170 Lehranstalten allgemeinere psychologisch-didaktische Fragen wenig berührt werden; insbesondere tritt fast niemals ein Satz auf, der zu den Bestrebungen der Zillerianer Stellung nimmt. Es wäre ungerechtfertigt, hieraus auf eine

Abneigung der naturwissenschaftlichen Lehrer gegen psychologische Erwägungen überhaupt zu schliefsen, da augenscheinlich der Ausbau einer vernunftgemäfsen Unterrichtsmethodik durch die Beihilfe einer schärferen psychologischen Begründung und Begriffsbestimmung nur gefördert werden kann. Es fragt sich jedoch — und damit treten wir den Gründen jener eben erwähnten befremdlichen Lücke in den naturwissenschaftlichen Gutachten näher , inwieweit eine einzelne psychologisch-pädagogische Theorie den Anspruch erheben darf, normative Bestimmungen für den praktischen Unterrichtsbetrieb auch in dem Falle aufzustellen, wenn der sachliche Zusammenhang des Lehrgegenstandes ein anderes Verfahren erfordert, als es den psychologischen Prämissen nach verlangt wird. Eine Schrift von Schickhelm über die *Methode des Anschauungsunterrichts* giebt Gelegenheit, dieser in den Jahresberichten noch nicht erörterten Frage vom Standpunkte des naturwissenschaftlichen Unterrichts näher zu treten. Der Verfasser stellt nach einer Reihe einleitender Bemerkungen den Satz (S. 8) auf, dafs der Unterricht in „angewandter Psychologie“ bestehe, obwohl er gleich darauf zugiebt, dafs „eine allgemein anerkannte Theorie der psychischen Einzelerfahrung durch die Philosophie noch nicht erreicht sei“, und dafs ferner auch (S. 9) „die experimentelle Begründung psychologischer Fragen noch ganz und gar in den Anfängen begriffen sei“. Den hier naheliegenden Schlufs, dafs unter diesen Umständen auf eine wissenschaftliche Begründung der Unterrichtsgrundsätze aus psychologischen Prämissen überhaupt Verzicht geleistet werden müsse, werden die Anhänger einer bestimmten psychologischen Schule selbstverständlich nicht zugeben. Irgend eine Theorie der Seele ist doch notwendig, um überhaupt zu bestimmten, psychologischen, auf den praktischen Unterricht anwendungsfähigen Sätzen zu gelangen! Zugegeben, dafs ein zwingender Grund vorliegt, eine psychologische Grundlage für die Pädagogik zu gewinnen, woher entnimmt eine einzelne pädagogische Schule das Recht, ihren besonderen Weg der psychologisch-philosophischen Beweisführung für mafsgebend zu erklären? Vergebens sucht man auch in der Schrift von Schickhelm nach einer Aufklärung über diese Frage; eine hierher gehörige Stelle lautet (S. 8): „Allerdings gehen die Philosophen in den Betrachtungen über Psychologie weit auseinander; untersuchen wir jedoch, wo die fundamentalen Unterschiede stecken, so finden wir sie weniger da, wo den einzelnen Gesetzen des Geistes nachgegangen wird, als in dem Beziehen und Zurückführen des Einzelnen auf eine grofse, das Einzelne in sich fassende Idee. Der Philosoph sieht das Einzelne an als ableitbar aus einem höheren Erkenntnisprinzip und forscht nach dem Bande, welches jenes mit diesem verbinde. Jenes Band, jenes Grundprinzip kann an sich ein Irrtum sein, und doch liegt oft in dem Einzelnen eine Fundgrube der Wahrheit. Und gerade jene einzelnen Gesetze, die der Forscher seinem eigenen geistigen Getriebe abgelauscht hat, sind es, die für den Pädagogen das Hauptinteresse haben. Darum möchte ich behaupten, dafs jeder Lehrer aus dem Studium eines der bedeutenderen

psychologischen Systeme reichen Nutzen und weitgehende Förderung bei der Ausübung seines Berufs finden dürfte, selbst wenn er das Werk mit der Überzeugung liest, dafs der darin entwickelte Standpunkt ein „überwundener“ ist“. Der Hauptnachdruck wird somit auf die einzelnen „Gesetze“ gelegt, welche bedeutende Psychologen -- wenn auch von unrichtigen Grundprinzipien aus -- aufgestellt haben. Die Gründe, nach welchen entschieden werden kann, ob die auf so schwankender Basis ruhenden Gesetze richtig oder unrichtig sind, werden vom Verf. klüglich verschwiegen, obgleich er selbst zugesteht, dafs die so leicht zu subjektiven Täuschungen führende Selbstbeobachtung keinen sicheren Boden für die Psychologie zu bilden vermag; vielmehr ist ein solcher erst in der Zukunft von weiteren Fortschritten der Experimentalphysiologie zu erwarten. Von der wissenschaftlichen Pädagogik ist in erster Linie zu verlangen, dafs sie nicht blofs die Aufstellungen Herbarts und seiner Nachfolger, sondern auch anderer, seinen Lehren widersprechender Psychologen und Physiologen von Bedeutung zum Ausgangspunkt nimmt, und dafs sie sich ferner auf die breite Basis derjenigen Erfahrungen stellt, welche in der vorhandenen Litteratur über die psychische Seite des Unterrichtsverfahrens niedergelegt sind. Niemand wird bestreiten, dafs namhafte Pädagogen älterer und neuerer Zeit ebenso psychische „Einzelgesetze“ zu erkennen und didaktisch zu verwerten verstanden haben, als dies Psychologen oder Philosophen von Fach zu thun vermochten, deren Aufstellungen ja leider nur zu häufig ein Überwuchern der formalen Syllogistik und einen empfindlichen Mangel sachgemäfser Unterrichtserfahrung erkennen lassen. Solange die sog. wissenschaftliche Pädagogik keine Brücke des Verständnisses zwischen ihren eigenen methodologischen Bestrebungen und denen anderer Richtung zu schlagen versteht, solange sie vom Standpunkt eines einzelnen psychologischen Systems und dessen phantasiereicher Vorstellungsmechanik, deren Richtigkeit erst noch zu erweisen ist, auf die rein empirische Erziehungs- und Unterrichtslehre hochmütig herabsieht, kann sie sich nicht darüber wundern, wenn ihr von einer grofsen Zahl von Fachlehrern nicht diejenige Anerkennung entgegengebracht wird, welche sie beansprucht. Freilich ist es, wie Schickhelm sagt, wünschenswert, dafs jeder Lehrer aus dem Studium eines der bedeutenderen psychologischen Systeme reichen Nutzen und weitgehende Förderung bei der Ausübung seines Berufs finden möge. Ebenso wünschenswert ist es aber, dafs auch die Vertreter der Herbartschen Anschauungen sich recht in den Geist und die Werke älterer pädagogischer Meister vertiefen möchten, damit sie nicht Methoden, die uralt und lang bewährt sind, als Ergebnisse neuer psychologischer Weisheit, und andere, die zwar neu, aber noch nicht erprobt erscheinen, als Muster des Unterrichtsverfahrens ausgeben. Auch in der Schrift von Schickhelm, die sich vorzugsweise mit einer psychologischen Fundamentierung des botanischen Unterrichts beschäftigt, finden sich zahlreiche methodische Aufstellungen, denen man von Herzen beistimmen mufs, aber freilich nicht darum, weil

die psychologische Begründung derselben überzeugend wirkt, sondern nur deshalb, weil sie bereits in der vorhandenen Litteratur zur Klärung gebracht sind und sich in der Unterrichtspraxis einer Mehrzahl sachverständiger Lehrer bewährt haben. Beispielsweise ist die von Schickhelm als Ausgangspunkt des botanischen Unterrichts bezeichnete „Auffassung und Beschreibung einfachster Formgesetzmäfsigkeiten“ nichts anderes als die in etwas andere Worte gekleidete alte Forderung, den Unterricht mit der Betrachtung bestimmter Pflanzenexemplare nach dem Gesichtspunkte der Organunterscheidung beginnen zu lassen. „Tiro partes plantae omnes sibi reddat notissimas“ verlangt schon Linné in seiner Philosophia botanica und fügt hinzu: „Botanicus oculis propriis quae singularia sunt observat.“ Den Satz, dafs der Unterricht „dann der geistigen Entwickelungsstufe des Kindes angemessen sei, wenn er mit der Anschauung beginnt, diese bearbeitet und aus ihr den Begriff herausentwickelt“, glauben wir in ähnlicher Form auch bei Rousseau, Pestalozzi und Diesterweg gelesen zu haben. Dafs im botanischen Anfangsunterricht stets blühende Pflanzen zur Durchnahme zu wählen sind, dafs vollständige Pflanzenexemplare, nicht einzelne losgelöste Pflanzenbruchstücke vorgeführt werden müssen, folgt einfach aus der Aufgabe der Organunterscheidung, da z. B. Laubblätter und Blütenteile nicht voneinander unterschieden werden können, wenn sie nicht gleichzeitig an den vorgelegten Exemplaren zu sehen sind. Derartige Forderungen z. B. durch die ja an sich hochwichtigen, physiologisch-psychologischen Untersuchungen Wundts zu begründen, heifst doch Spatzen mit Kanonen schiefsen. Auch darf nicht verkannt werden, dafs jede solche methodische Vorschrift sofort zu einer unsinnigen wird, sobald man sie pedantisch und ausnahmslos befolgt; im Widerspruch mit jener eben aufgestellten Forderung können z. B. auch im Anfangsunterricht einzelne Pflanzenglieder, z. B. ein in der Knospenentfaltung begriffener Zweig, ein keimender Same und dgl. vorgezeigt werden, sobald die dadurch zu erweckenden Anschauungen bereits erregte Vorstellungen ergänzen sollen. Die von Schickhelm als hauptsächlichster Fehler der älteren botanischen Methodik bezeichnete Lehrstufengliederung nach dem Schema: Art, Gattung und Familie an Stelle einer anschaulichen Begründung der natürlichen Verwandtschaft (Familienbegriff) ist nach seiner eigenen Angabe bereits von anderer Seite als verfehlt nachgewiesen, so dafs auch hier die psychologische Begründung post festum kommt. Letztere dürfte am besten ganz fernbleiben bei Dingen, die sich theoretisch überhaupt nicht entscheiden lassen, wie z. B. der Frage, ob Diagramme und Blütenformeln in den Anfangsunterricht hineingehören oder nicht. Schickhelm entscheidet dieselbe bejahend, obgleich von anderer Seite der entgegengesetzte Standpunkt deshalb vertreten wird, weil die dazu notwendige Verstandesreife bei Sextanern und Quintanern thatsächlich nur selten vorgefunden wird. Wo das Gegenteil wirklich der Fall sein sollte, da wäre es ja unrecht, nicht gleich auf die wissenschaftliche Morphologie loszusteuern. Oder sollte es nicht noch mehr „pädagogisch“ sein, die auf den

oberen Stufen des Unterrichts ja unvermeidlichen Diagramm- und Formelbetrachtungen durch geeignete, an den Blüten selbst vorzunehmende Beobachtungen schon in den unteren Klassen vorzubereiten, so dafs später die schematische Formulierung des Wahrgenommenen um so leichter gelingt? Legt man sich die Frage vor, wie wohl die von Schickhelm unternommene psychologische Fundamentierung des botanischen Unterrichts ausgefallen sein würde, wenn die Methodik dieses Lehrzweigs noch in den allerersten Anfängen der Entwickelung begriffen wäre, so kann die Antwort doch nur sehr skeptisch ausfallen. Die psychologische Basis ist offenbar erst gewonnen, als bereits ein ziemlich ansehnliches Gerüst empirisch festgelegt war. Wen es beruhigt, dafs letzteres auch psychologischen Untersuchungen gegenüber standhält, der mag sich dessen freuen! Es wäre aber ein Unsegen, das noch unvollendete Gerüst darum, weil seine Konstruktion „psychologischen Einzelgesetzen“ zu entsprechen scheint, als eine unverrückbare Norm für alle Zeiten und für alle möglichen Lehrer- und Schülerindividuen festnageln zu wollen. Die aus der Unterrichtspraxis fliefsenden Erfahrungen, die im Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler gewonnen werden, sind unstreitig ebenso sichere Leitsterne zur Aufspürung eines zweckmäfsigen Unterrichtsverfahrens als die Aufstellungen der Psychologie. Sowohl der wissenschaftliche als der didaktische Wert letzterer ist an sich unbestreitbar. Aber der von gewisser Seite neuerdings erhobene Anspruch, Lehrvorschriften für spezielle Unterrichtsgebiete, wie die Naturwissenschaften, ausschliefslich aus psychologischen „Gesetzen“ ableiten zu wollen, kennzeichnet sich als derselbe Dogmatismus, wie die bisweilen vom einseitigen Fachstandpunkt aus aufgestellte Forderung, das Unterrichtsverfahren nur nach dem Gesichtspunkte exakter Wissenschaftlichkeit regeln zu wollen. Die erstgenannte Richtung ist uns allerdings als Reaktion gegen die zweite historisch verständlich, aber berechtigt ist sie darum ebensowenig; die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. Soll ein gegenseitiges Verständnis und eine einmütige Arbeit der bisher einander entgegenwirkenden Richtungen auf naturwissenschaftlich methodischem Gebiet erreicht werden — und sicherlich ist das der Wunsch zahlreicher Fachgenossen auf beiden Seiten —, so mufs die neuere pädagogische Schule sich ihres dogmatischen Charakters entkleiden und sich der empirisch-kritischen Richtung anschliefsen, welcher die Naturwissenschaften selbst zum grofsen Teile ihre Fortschritte verdanken. Umgekehrt müssen die Vertreter des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts das Zugeständnis machen, dafs auch für ihr Lehrgebiet vernünftig begründete, psychologische Erwägungen — abgesehen von philosophischen Prinzipienfragen, für deren Entscheidung die Schule kein Versuchsfeld zu bilden hat — einen ebenso berechtigten Faktor für die Gestaltung des Unterrichtsverfahrens darstellen, wie die aus dem Zusammenhange des Lehrgegenstandes hergenommenen Gründe. Sobald bei einer bestimmten Frage wie z. B. nach den methodischen Grundlagen des botanischen Unterrichts die sachlichen und psychologischen Erwägungen zu demselben Resultat führen, wird dasselbe

auf unbedingtere Anerkennung rechnen dürfen als bei nur einseitiger Begründung. Treten dagegen beide Richtungen in Widerspruch, so ist schon damit eine unzureichende Klärung entweder der psychologischen Analyse oder des empirischen Materials angedeutet. Eine Vergewaltigung des Sachprinzips durch psychologischen Dogmatismus wäre ebenso zu beklagen als die Unterdrückung eines vernünftigen, unserem deutschen Volke und den Kulturbedingungen der Gegenwart angemessenen Unterrichts durch überwucherndes Fachwissen. Die Geschichte der Pädagogik zählt die Schwankungen auf, welche das Zünglein der Wage zwischen den genannten beiden Extremen bisher gemacht hat. Wohin es augenblicklich hinweist, das kann für den, welcher die Entwickelungsrichtung unseres höheren Schulwesens seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts aufmerksam verfolgt, kaum zweifelhaft sein.

Bei der gröfseren Mannigfaltigkeit, welche in der Schweiz das Unterrichtswesen zeigt, hat dort der naturgeschichtliche Unterricht auch eine andere Stellung und Bedeutung als in Deutschland; jedoch wird demselben wenigstens an den Schweizer Gymnasien eine umfangreichere Pflege nicht zu teil. Eine Schrift des Schweizer Naturforschers F. Mühlberg *Über den Zweck und den Umfang des Unterrichts in der Naturgeschichte* giebt eine vortreffliche Übersicht der allgemeinen Gesichtspunkte, welche er für die Ausgestaltung dieses Lehrfaches an den genannten Schulen für mafsgebend hält. Als Unterrichtsziel wird zunächst nicht ein bestimmter Wissensstoff, sondern „die Fähigkeit und Lust bezeichnet, geistige Werte zu schaffen, das Wissen zu mehren, also Thatsachen wahrzunehmen, Wahrheiten aufzufinden und von andern gefundene zu verstehen“. Ein kurzer Blick auf die Entwickelung der Naturwissenschaften genügt, um sie als ein Kulturelement ersten Ranges zu erkennen; jedoch fragt es sich, ob sie gleichzeitig auch ein Bildungselement gleicher Bedeutung darstellen. Dies müfste allerdings verneint werden, wenn es sich in dem naturgeschichtlichen Unterricht nur um die gedächtnismäfsige Aneignung eines an sich wichtigen und interessanten Wissensstoffes ohne Beteiligung der Verstandeskräfte handeln würde. Allein ein solches Verfahren ist längst als unmethodisch erkannt; vielmehr sucht gegenwärtig eine grofse Anzahl speziell für ihr Fach vorgebildeter Lehrer den in demselben liegenden erziehlichen Nutzeffekt auch wirklich zu verwerten, indem sie als wichtigste Aufgabe die Unterordnung auch des naturkundlichen Unterrichts unter das allgemeine Bildungsziel des Gymnasiums betrachten. Dasselbe wird dann erreicht, wenn der naturkundliche Unterricht die Sinne im Beobachten übt, zum Denken über das Beobachtete anregt und die Fähigkeit entwickelt, sowohl durch Kombination von Thatsachen richtige Schlüsse zu ziehen, als auch das Beobachtete und Gedachte sachlich, sprachlich und wenn möglich auch zeichnerisch korrekt darzustellen; materiell soll der Unterricht Kenntnis der Existenzbedingungen des Menschen und seiner Beziehungen zur übrigen Körperwelt vermitteln und die Mittel näher nachweisen, durch deren Benutzung der Mensch bis zu einem gewissen Grade

Herrschaft über die Natur erlangt hat. Es soll Selbständigkeit im Wahrnehmen und Urteilen und die Befähigung erworben werden, um auch nach Abschlufs der Schulzeit der Entwickelung der Wissenschaft in ihren Hauptzügen folgen zu können. Verf. geht dann die einzelnen methodischen Stufen näher durch, welche auf das gestellte Ziel hinführen und schliefst sich dabei im wesentlichen an die auch bei uns geltenden Normen an; er verteidigt die Anwendung der Einzelbeschreibung als eines vorzüglichen Erziehungsmittels für gründliches Arbeiten, genaues Untersuchen und gewandtes Sprechen; der Wert des Einzelnen liegt nach seiner Ansicht vorzugsweise in dessen Verwendung als Übungsstoff und als Beleg für den Zusammenhang des Ganzen. Einer besonderen Stufe weist er die Vergleichung zu, welche zu den Grundlagen des Systems und der richtigen Auffassung der organischen Formen hinführt; die Beobachtung der Entwickelungsvorgänge und die Einsicht in den biologischen Zusammenhang der Tier- und Pflanzenwelt leitet schliefslich auf allgemeinere Gesetze, die aber nicht doktrinär mitzuteilen, sondern aus bestimmten, vorher genau untersuchten Erscheinungen zu erschliefsen sind; die Natur soll dem Zögling zuletzt als ein von ewigen und unabänderlichen Gesetzen bewegtes Ganzes erscheinen; auf allen Unterrichtsstufen soll er durch beständige Inanspruchnahme seiner Selbstthätigkeit Freude am Unterricht und an dem fortschreitenden Verständnis der Natur empfinden, seine eigene Heimat gründlich kennen lernen und dadurch Vaterlandsliebe gewinnen; frei von Wissensdünkel und Selbstgerechtigkeit, in bescheidener Selbstkritik und Unbefangenheit des Urteils mufs er seine Weiterbildung stets im Auge haben und mit der Einsicht in die siegreiche Kraft der Wahrheit die Keime sittlicher Charakterbildung und harmonischer Weltanschauung in sich aufnehmen. Der Einwurf, dafs viele dieser Zielpunkte durch andere Unterrichtsfächer besser erreicht würden, weist Verf. mit dem Hinweis auf die so gänzlich verschiedene Veranlagung der Schüler zurück, welche das Einschlagen verschiedener, nach demselben Ziele gerichteter Wege bedingt. Den äufseren Bedingungen nach wird vom Verf. für die Schweizer Gymnasien ein durch alle Klassen durchgeführter naturhistorischer Unterricht verlangt, der sich nicht nur auf die schon jetzt berücksichtigten Disziplinen, sondern auch auf Geologie als ihren naturgemäfsen Abschlufs zu erstrecken habe. Ein aus dem Vollen schöpfender naturgeschichtlicher Unterricht ist besonders für die Ausbildung künftiger Juristen, Theologen und Philologen ganz unumgänglich, weil dieselben später auf der Universität in der Regel keine Gelegenheit zum Erwerb naturhistorischer Anschauungen haben. Der hier nur andeutungsweise wiedergegebene Gedankengang des Verf. wirkt durch seine Ausführungen im einzelnen noch eindrucksvoller, wenn auch manche seiner Ansichten, z. B. die über die Berücksichtigung der Abstammungshypothese im naturhistorischen Unterricht, Widerspruch erwecken dürften. Er begründet seinen Standpunkt in dieser, auch von Dodel-Port (s. oben) erörterten Frage mit dem Hinweise, dafs die Linné-Cuviersche Auffassung des Artbegriffs — d. h. die gewöhnlich im Schul-

unterricht verwendete — ebensogut eine Hypothese wie die Darwins ist, und dafs viele vom Darwinismus aufgestellten Sätze, z. B. über Vererbung, Auslese des Passendsten u. a. keine Annahmen, sondern Thatsachen darstellen. Andererseits giebt er zu, dafs ein „geistiges Gefangennehmen des Schülers für irgend eine Hypothese“ oder gar eine Verletzung berechtigter religiöser Gefühle durchaus verwerflich sein würde. Unserer Anschauung nach überschätzt er die Verstandesreife junger Leute, die eben erst die Elemente des Wissens hinter sich haben, und welche nur in selteneren Fällen mit völliger Sicherheit Thatsachen und Hypothesen, Wissens- und Glaubenssachen auseinanderzuhalten vermögen. Die von ihm befürchtete Gefahr, dafs der vom Hypothetischen befreite naturhistorische Unterricht im Schüler „ganz falsche und ungesunde Vorstellungen vom Stande der Naturwissenschaften“ erzeugen müsse, kann doch nur dann eintreten, wenn der Unterricht diejenigen Thatsachen absichtlich verfälscht oder verschweigt, welche den Ausgangspunkt des Artbegriffs bilden — also z. B. die Thatsache, dafs die Tier- und Pflanzenindividuen in einzelnen Merkmalen variieren, dagegen andere unverändert auf ihre Nachkommen vererben, dafs gewisse Zwischenformen sonst scharf unterscheidbare Gruppen verbinden, dafs ferner die paläontologische Entwickelung des Tier- und Pflanzenreichs ein gesetzmäfsiges und allmähliches Hervorwachsen der Lebensformen erkennen läfst, dafs schliefslich zahllose Beziehungen vorhanden sind, in welchen die Abhängigkeit der Organismen voneinander und von der Umgebung zu Tage treten, und die ihre geographische Verbreitung, ihr morphologisches und biologisches Verhalten, wie auch die systematische Gliederung ihrer verschiedenen Verwandtschaftskreise wenigstens in den Grundlinien regeln. Alle diese Thatsachen können auch ohne Hülfe des Darwinismus gewürdigt werden. Indem derselbe ein über die thatsächliche Beobachtung hinausgehendes Prinzip der Erklärung, nämlich die direkte Descendenz der Stammformen und die natürliche Auslese der Nachkommenschaft, aufstellt, betritt er ein Grenzgebiet des Wissens, dessen Unsicherheit zwar den Fachmann zu eigenem Weiterforschen reizt, aber doch auch vielfache Irrtümer und dogmatische Meinungen hervorruft, deren richtige Würdigung selbst einem bestbegabten Schüler einer höheren Lehranstalt ohne tiefergehende Naturstudien nicht möglich ist. Ebensowenig wie der Schulunterricht eine abgeschlossene philosophische Weltanschauung, eine Lösung aller der Zweifel und Widersprüche, welche das menschliche Denken seit Jahrtausenden beschäftigt, seinen Zöglingen für das Leben mitgiebt, kann er dies auf dem Gebiete der Naturwissenschaften; nur die ersten Ausgangspunkte und Grundrichtungen der Forschung können angedeutet werden, aber die Summe der Erkenntnis läfst sich nicht in ein paar schulgemäfse Formeln fassen; ihr Inhalt mufs im späteren Leben mit derselben Mühe von der einzelnen Persönlichkeit erkämpft werden, wie der Besitz eines in sich gefestigten sittlichen Charakters oder der einer unerschütterlichen religiösen Überzeugung. Die Gefahr liegt für den Schulunterricht vielmehr in einem äufserlichen, zwangsweisen Nach-

sprechenlassen unverstandener Formeln als in dem Beiseitelegen von Problemen, zu deren Lösung der jugendliche Geist die Vollkraft seiner Schwingen noch nicht zu entfalten vermag.

Während der Aufsatz Mühlbergs vorwiegend die intellektuelle Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts darlegt, erörtert ein Programm von K. R. Grimm auch die das Gefühl und den Willen bildende Seite desselben. Nach einem Rückblick auf das Zeitalter der Humanisten, auf Amos Comenius, A. H. Francke, Hecker, die Philanthropisten u. a. wird zunächst die Notwendigkeit einer fortgesetzt geübten Sinneswahrnehmung für die Entwickelung des Seelenlebens erwiesen; darauf bespricht Verf. die Mittel der Beschreibung, Zergliederung und Zusammensetzung, der Vergleichung wie auch der Bestimmungsübungen und wendet sich dann zu der Frage, auf welche Weise der naturhistorische Unterricht auch auf die Gefühlssphäre, welche „die Sphäre der Erkenntnis und des Willens miteinander verbindet“, erziehend zu wirken vermöge. Die „Einheit unseres geistigen Wesens“ wird im Sinne Herbarts aufgefafst und für den erziehenden Unterricht neben der Erregung des intellektuellen Interesses die Gefühlsbildung in den Vordergrund gestellt. Als ein nach dieser Richtung wirkendes Mittel bezeichnet Verf. zunächst das intellektuelle Behagen beim Auffinden einer neuen Wahrheit, das „ebenso beim Schüler zum Ausdruck kommt, wenn ihm allein das Bestimmen einer Pflanze gelungen ist“. Dann wird gezeigt, wie der Sinn für das Schöne durch die Betrachtung der wunderbaren Gesetzmäfsigkeit der Krystalle, der erhabenen Gletscher- und Gebirgswelt, des anmutigen Grün und der farbenreichen, duftenden Blüten des Pflanzenreichs, der „lieblichen Singvögel mit ihrem munteren Wesen und traulichem Gesange, der bunten Schmetterlinge auf den Blumen und der leuchtenden Johanniswürmchen im Moose“ zu erwecken sei. Die Natur als Vor- und Hochschule der Ästhetik kommt auch in der Kunst zur Anwendung; ihre zahlreichen Formen und Farben spiegeln sich in Dichtungen und körperlichen Darstellungen. „Alles was die reichste Phantasie in der Kunst geschaffen, hat seine Wurzeln in der Wirklichkeit der Schöpfung, und in dem Mafse, in dem wir den Schüler für die Schönheit der Natur empfänglich und für eine ästhetische Auffassung geschickt machen, eröffnen wir ihm auch ein Verständnis für die Werke der Kunst.“ Dieser Gedanke erscheint uns als der wertvollste in der Grimmschen Abhandlung, obgleich nicht ersichtlich gemacht wird, durch welche Mittel der Unterricht vor der naheliegenden Gefahr phrasenhafter Anpreisung des Naturschönen bewahrt werden soll. Vielleicht wird Verf. in einer in Aussicht gestellten Fortsetzung seiner Arbeit diesen Punkt näher ausführen. Als ein Bedenken gegen ästhetisierenden, naturgeschichtlichen Unterricht läfst sich noch geltend machen, dafs es immer naturgeschichtliche Lehrer geben wird, die trotz tiefer Begeisterung für die Schönheit der Natur das prosaische Wort als ungeeigneten Ausdruck ihrer Empfindungen betrachten und daher aufser stande sind, dieselben in angemessener Weise zu äufsern. In dem heranwachsenden Knaben er-

wacht die Bewunderung der Schöpfung übrigens ganz zwanglos, sobald ihm nur auf Ausflügen und Reisen Gelegenheit geboten wird, mit der ursprünglichen Natur in Berührung zu treten. Leider bringen es besonders die grofsstädtischen Verhältnisse mit sich, dafs dies so selten geschieht, und dafs sich dann auch jener Mangel an Vorstellungen einschleicht, die für das Verständnis von Kunstwerken, wie Grimm mit Recht hervorhebt, unerläfslich erscheinen. An Anregungen zu innigerem Naturverkehr und besserer Pflege des Natursinns fehlt es ja neuerdings keineswegs.

II. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

1. Didaktische Schriften und Aufsätze über einzelne Gebiete des naturbeschreibenden und chemischen Unterrichts.

Die in den letzten Jahren zunehmende Zahl hierher gehöriger Abhandlungen läfst erkennen, dafs die Erörterung methodischer Fragen auf unserem Gebiete an Vielseitigkeit und Lebendigkeit zunimmt. Eine umfangreiche Programmschrift von Oberlehrer Dr. Pfuhl stellt das am Mariengymnasium zu Posen im naturbeschreibenden Unterricht durchgeführte Verfahren von praktischen Gesichtspunkten aus dar und erscheint besonders durch Mitteilungen wertvoll, welche sie über einen die Lehranstalten Posens mit botanischem Material versorgenden Pflanzengarten bringt. Für zoologische Demonstrationen empfiehlt Verf. die nur in einem einzelnen Exemplar vorhandenen kleineren Objekte — und zwar zerbrechliche Gegenstände in völlig geschlossenen Glaskästen, Präparate mit leicht sichtbaren Teilbezeichnungen — während des Unterrichts bei den Schülern zirkulieren zu lassen; das Aushängen der Glaskästen im Klassenzimmer, das Vortreten einzelner Schülergruppen behufs Betrachtung der Objekte oder die völlige Unterbrechung des Unterrichts behufs der Einzeldemonstration hält er nicht für vollkommen zweckentsprechend, giebt jedoch zu, dafs das von ihm empfohlene Verfahren den Nachteil hat, den Schüler nach doppelter Richtung gleichzeitig in Anspruch zu nehmen: einerseits hat er die von Hand zu Hand gehenden Gegenstände zu betrachten, andererseits soll er dem fortschreitenden Unterricht folgen; die Aufmerksamkeit wird dann leicht einseitig abgelenkt. Den Gebrauch der Lupe hält Oberl. Pfuhl für überflüssig, dagegen läfst er Handmikroskope schon in Sexta verwenden. Behufs Auffindung der systematischen Gruppen nebst ihren Merkmalen wird entweder zunächst eine gröfsere Reihe von Repräsentanten im einzelnen untersucht und dann die Gruppierung vorgenommen, oder eine neuauftretende Abteilung kommt sofort bei Betrachtung des ersten dazu gehörigen Vertreters zur Definition; in beiden Fällen stellt entweder der Lehrer die zum Ziel führenden Fragen oder läfst sie von ein-

zelnen Schülern stellen, so dafs diese „das System selbständig aufbauen“ lernen, wozu einige ausführlichere Beispiele gegeben werden. Den didaktischen Wert der Systematik schätzt Verf. höher, als dies neuerdings von anderer Seite aus geschieht, indem er ausdrücklich betont, dafs sie allein „dem Schüler die Übersicht über die sonst verwirrende Menge der Formen“ ermögliche. Auch selbständige Übungen im Bestimmen von Käfern, Schmetterlingen, Konchylien und dgl. läfst Verf. vornehmen und hat für diesen Zweck eine besondere Bibliothek von ca. 70 Nummern angelegt, mit deren Hilfe einzelne Schüler ihre Sammlungen ziemlich vollständig bestimmt und geordnet haben. Die biologischen Gesichtspunkte läfst er als Folgerungen aus der Betrachtung der Einzelobjekte herausheben, indem z. B. beim Specht aus dem Bau der Füfse, des Schwanzes, des Schnabels und der Zunge auf die Art seines Kletterns und seiner Ernährung geschlossen wird; die Anordnung des Stoffes nach Lebensgemeinschaften wird als unzweckmäfsig bezeichnet, ebenso die nach konzentrischen Kreisen. Verf. fragt: „Was mag dem Sextaner, der den ersten schüchternen Schritt in das unbekannte Gebiet der Zoologie thut, leichter sein: wenn er nur die Säugetiere, die einen stets gleichen Bauplan zeigen, kennen lernt oder wenn er durch alle Gruppen des Tierreichs geführt wird, deren vielfache Formen ihm wie die stets wechselnden Bilder im Kaleidoskop erscheinen müssen?“ Die Stoffanordnung folgt daher vorwiegend dem System, nämlich: VI Säugetiere, V Vögel, Reptilien und Amphibien, IV Fische, Weichtiere, Stachelhäuter, Darmlose, Urtiere, UIII Gliederfüfser, Würmer, OIII Lehre vom menschlichen Körper. Leider wird das spezielle Verzeichnis der im Unterricht vorkommenden Tierarten nur teilweise mitgeteilt; wir finden z. B. für Sexta 6 Affenarten, 2 Fledermäuse, 3 Insektenfresser, 20 Raubtiere, 1 Flossenfüfser, 2 Nagetiere, für V 47 Vogelarten nur aus den Ordnungen der Raub- und Singvögel, für IV 33 Fischspezies und 2 Cephalopoden, für UIII 8 Krebse, 8 Spinnentiere, 1 Tausendfufs, 18 Käferarten verzeichnet. Es läfst sich hierbei die Frage nicht unterdrücken, wie die Zeit für die Behandlung der übrigen, in dem Verzeichnis nicht berücksichtigten Tierordnungen gewonnen werden soll, und ob z. B. die Huftiere, die Sumpf- und Watvögel, die Reptilien und Amphibien, die Schmetterlinge, Hautflügler u. s. w. nicht dieselbe ausführliche Behandlung verdienen, wie die übrigen Gruppen. Wenn aber z. B. in V 47 Arten von Raub- und Singvögeln gründlich durchgearbeitet werden, so wird damit die für ein Halbjahr disponible Unterrichtszeit so ziemlich erschöpft, zumal der Verf. in jeder Lehrstunde: 1. das Pensum der vorigen Stunde wiederholen, 2. einen Teil des Pensums früherer Stufen ebenfalls andeuten und 3. neuen Stoff verarbeiten läfst. Nimmt man umgekehrt an, dafs die Behandlung der Arten nur eine kursorische sein soll, so ist es ja wohl möglich, auch die im Verzeichnis nicht aufgeführten Gruppen in einer entsprechend grofsen Zahl von Vertretern vorzuführen, aber mit welchem Nutzen das geschehen würde, und wie sehr sich dann Namen und Einteilungen häufen müfsten, liegt auf der Hand. Da der Verf. jedoch

in einzelnen von ihm mitgeteilten Lehrproben (Fischreiher aus dem Pensum der V, Bohrmuschel für IV, Flufskrebs für UIII) eine eingehende, jede wichtige Seite des Objekts erörternde Behandlungsweise durchführt, so ist die zuletzt ausgesprochene Annahme auch nicht wahrscheinlich. Möglicherweise ist für den Verf. der Mangel an Raum in seiner Abhandlung die Veranlassung gewesen, den Kanon der Tierarten nur unvollständig mitzuteilen; leider hat er aber dadurch einen näheren Einblick in seinen Unterrichtsgang verhindert. Dankenswert dagegen ist die Mitteilung einzelner Lehrproben, da letztere nicht blofs schematisch entworfen, sondern der Wirklichkeit nachgebildet scheinen. Aus den gestellten Fragen erhellt deutlich die Absicht, den Schüler von bestimmten, ihm bereits geläufigen Vorstellungen an der Hand des vorgelegten Beobachtungsstoffes schrittweise zu neuen Wahrnehmungen und Schlufsfolgerungen zu führen, welche den Zusammenhang zwischen Körperorganisation und Lebensweise klarstellen. Für die häusliche Repetition verlangt Verf. an Stelle eines ausführlichen Lehrbuchs nur einen kurzgefafsten, mit Abbildungen versehenen Leitfaden, der den Stoff für jede Lehrstufe knapp und übersichtlich zusammenfafst.

Einen dem eben erwähnten Lehrgange entgegengesetzten Weg schlägt Oberl. A. Tenckhoff ein; er will vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten und deshalb mit den niedersten Tieren beginnen. Begründet wird dies damit, dafs bei dem gewöhnlichen, die Säugetiere zum Ausgangspunkt nehmenden Verfahren die Mehrzahl der Objekte dem Schüler nur in Abbildungen gezeigt werden kann, und dafs die zur Einsicht in die Merkmale der Säugetiere notwendige Kenntnis von inneren Vorgängen, wie Atmung, Kreislauf des Blutes, Thätigkeit des Nerven- und Verdauungssystems auf der unteren Stufe noch unmöglich sei; auch errege der aufsteigende Weg bei beständiger Darbietung neuen Stoffes die Wifsbegierde und das Interesse des Schülers lebhafter und erleichtere endlich auch das wissenschaftliche Verständnis des Zusammenhangs zwischen Organbildung und Funktion. Vor Beginn der Einzelbeschreibung empfiehlt sich eine gedrängte Übersicht der wichtigsten Ordnungsmerkmale, damit nicht das Zusammengehörige auseinandergerissen wird, wobei man den Schüler zwingt, „die zerstreuten Eigentümlichkeiten (einer Tiergruppe) aus verschiedenen Bildern zusammenzulesen, ein Ganzes daraus zu bilden und dieses festzuhalten“. Einige Lehrproben dienen zur Erläuterung des vorgeschlagenen Weges, der ja etwas wundersam erscheint, wenn man an die Durchnahme von Rhizopoden in Sexta denkt. Verf. weifs jedoch auch diese Klippe zu umschiffen; zunächst beginnt der Unterricht damit, die Merkmale von Stein, Pflanze nnd Tier an gut gewählten und unter Beihilfe der Schüler aufgefundenen Beispielen festzustellen; das Weitere mag mit den Worten des Verf. selbst angeführt werden. „Der Lehrer nimmt ein Stück Kreide und bestreicht damit seine Finger. Indem er die Kreide erhebt, fragt er: „Was ist dies?“ „„Kreide““, schallt es als Antwort. — „Und was ist Kreide?“

„„Je nun, ein Stein!"" ruft ein Kleiner. — „Und was ist das mit dem Finger?" „„Der ist von der Kreide weifs geworden; die hat abgefärbt."" Nun giebt er dem und dem die Kreide und läfst sie auch ihre Finger bestreichen. „Was seht ihr jetzt?" „„Lauter kleine, weifse Pünktchen,"" wird prompt erwidert. „Und was bedeuten diese weifsen Pünktchen?" Alle schweigen und warten, was wohl kommen mag. Wie staunen sie aber, wenn sie erfahren, dafs die Pünktchen unzählige Schälchen von winzig kleinen Tierchen sind, die man mit blofsem Auge kaum sehen kann. Jetzt wird ihnen das Fremdwort „Sarkode" genannt und hinzugefügt, dafs das so viel bedeute, wie Fleischmasse, und dafs die kleinen Tierchen, von denen die Schälchen herrühren, eben nur aus dieser Masse beständen. Auf die Frage, ob sie Bratengelee kännten, ein Ding, das bei jeder Berührung bebe, strecken sich alle Fingerchen in die Höhe. Währendessen hat der Lehrer sich zur Tafel gewandt und rasch mit einigen Strichen mehrere runde und eckige Figuren auf dieselbe geworfen. — „So," fährt er fort, „sehen manche dieser kleinen Tierchen aus; doch können sie, weil ihre Leibesmasse so weich ist, ihre Gestalt mehrfach verändern." Mit diesen Worten sind schnell einige Änderungen an der Zeichnung vorgenommen, und namentlich kleine Fädchen aus dem Umrisse der Figuren zum Vorschein gekommen. (Selbstverständlich ist vorher den Schülern anempfohlen, ein Heft bereitzuhalten und alles, was ihnen vorgezeichnet würde, nachzubilden.) — „Was sollen aber diese Fädchen, die das Tier an jeder Stelle hervorstrecken kann?" Wieder Stille. — „Wozu benutzt ihr eure Füfse?" „„Nun, wozu anders, als zum Gehen, Laufen, Springen, kurzum zur Fortbewegung."" Das wissen alle. — „Ebenso gebrauchen auch die Sarkodetierchen diese ausgestreckten Fädchen, und diese sind deshalb als was anzusehen?" „„Als Füfse"", schallt es. — „Ja, mit ihnen bewegt sich das Tierchen vorwärts. Und da dasselbe diese Füfschen bald einziehen, bald an einer beliebigen Stelle hervorstrecken kann, so nennt man sie Scheinfüfschen, und da diese Füfschen, — nun wem gleichen sie wohl?" Nach mehreren mifsratenen Antworten trifft einer das Rechte. „„Wurzeln."" „Darum werden diese Tierchen auch Wurzelfüfser genannt. — Wohinein steckt ihr, wenn ihr essen wollt, die Speise?" „„In den Mund."" „Und wohin gerät sie alsdann?" „„In den Leib, in den Magen"" „Und hier?" „„Wird sie verdaut."" — „Seht, das Tierchen hat aber keinen Mund und keinen Magen. Wie nimmt es denn die Nahrung zu sich, und wie verdaut es sie? — Die Antwort ist: Die oben genannten Füfschen, die, wie wir wissen, aus Sarkode bestehen, umschliefsen die winzig kleine Nahrung und verdauen dieselbe, d. h. nehmen sie in sich auf." In gleicher Weise wird darauf, um hier nicht zu weitläufig zu werden, gezeigt, wie durch Abschnürung sich das Tierchen teilt, und aus einem zwei, drei und mehrere werden. — „Wir haben aber," fährt der Lehrer fort, „oben von kleinen Schälchen gesprochen und jetzt nur von nackten Tierchen, was folgt daraus?" „„Dafs wir es hier mit nackten und auch mit von Schalen umschlossenen zu thun haben.""

Nachdem mehrere Formen der letzteren an die Tafel gezeichnet sind, wird erläutert, dafs es Wurzelfüfser giebt mit einer Kammer und mit mehreren Kammern. Und auf die Frage, wie es denn möglich wäre, dafs die Tierchen ihre Füfse aus denselben herausstreckten, meint ein Pfiffikus, es müfsten wohl Löcher in den Schälchen sein, und er hat das Richtige getroffen. Indem der Lehrer wieder auf die schlüpfrige Leibesmasse der Tierchen die Aufmerksamkeit der Schüler wendet, wird ihm, wenn er die Frage stellt, wo wohl der Aufenthaltsort der Tierchen sein möge, rasch die Antwort: „„Im Wasser.““ „Und warum?“ „„Weil sie sonst vertrocknen würden.““ u. s. w.

Der Lehrer zeigt dann später einen Kalk- und einen Feuerstein vor, die „ebenfalls aus Panzern der Wurzelfüfser zusammengesetzt sind, und zwar in ersterem locker, in letzterem gleichsam zusammengeschmolzen, dort aus Kalk, hier aus hartem Kiesel bestehend“. Es folgt ein Hinweis darauf, dafs die „ungeheure Stadt Paris zum gröfsten Teile aus solchem groben Kalke, wozu diese kleinen Wesen den Stoff geliefert haben, erbaut sei. Da hebt sich plötzlich ein Fingerchen, und es erfolgt der schüchterne Einwurf: „„Wie sind denn die Tiere in die Steinbrüche gekommen? Da ist doch kein Meer?““ „Ganz recht. Was müssen wir aus diesem Umstande schliefsen?“ „„Dafs dort einst Meer gewesen sein mufs.““ Das verstehen auch Sextaner, zumal wenn sie auf die sich dort vorfindenden zahlreichen Muschelabdrücke aufmerksam gemacht werden. Und so erkennen sie, wie wesentlich diese Tierchen zur Bildung der Erdoberfläche beigetragen haben (Südwestengland, Kreta, unsere Kalksteingebirge). Schliefslich wird noch in betreff der weiteren Wichtigkeit der Wurzelfüfser erwähnt, dafs sie zur Nahrung unzähligen jungen Tieren, wie z. B. den Fischen, Muscheln und Krebstieren dienen. Damit ist die erste Reihe der Sarkodetierchen abgeschlossen, und der Schüler hat sich gemerkt, dafs sie aus Sarkode bestehen und ohne Haut und ohne Organe sind. Ergiebt sich die Systematik nicht von selbst und ist sie nicht leicht fafsbar?“

Diese Probe genügt, um erkennen zu lassen, dafs der vom Verf. beabsichtigte Beginn mit dem „Einfachen“ im Grunde doch ein Anfang vom verkehrten Ende ist: die Sarkode ist trotz Organlosigkeit der aus ihr gebildeten Tierformen für den Sextaner sicher etwas ebenso Kompliziertes und Unbegriffenes, wie der Organismus eines höheren Tieres; auch mikroskopische Demonstration würde ihm die Sache kaum begreifbarer machen. Allerdings soll durch Darbietung neuen Stoffes sein Interesse geweckt werden, aber es kann dies nicht durch interessante Mitteilungen geschehen, die aufserhalb seines Gesichtskreises liegen, sondern nur durch Erweckung eingehenderen Verständnisses für das heimatliche Tierleben, von welchem er eine Reihe von oberflächlichen Anschauungen bereits besitzt; Mikroskop und Lupe dürfen dabei noch gar nicht in Gebrauch genommen werden. Zwar ist es keineswegs ausgemacht, dafs der zoologische Unterricht mit den Säugetieren und etwa speziell mit den Affen oder etwa mit

der Betrachtung des menschlichen Skeletts zu beginnen habe; aber als Ausgangspunkt die „Kreide" und den „Schulschwamm" zu wählen und dann nebenher von Sarkode und Rhizopoden in mehr oder weniger unwissenschaftlicher Weise zu reden, kann nicht gebilligt werden. Tenckhoff hat recht, wenn er betont, dafs der von niederen zu höheren Tierformen aufsteigende Weg eine tiefere Einsicht in die Tierorganisation eröffnet, indem dabei das einzelne Organ gleichsam von seinen embryonalen Anfängen bis zu der höchsten Stufe seiner Differenzierung verfolgt werden kann; allein dieser Weg läfst sich erst dann einschlagen, wenn der Schüler bereits eine gewisse Kenntnis von den gröberen morphologischen und biologischen Verhältnissen der verschiedenen Tierstämme gewonnen hat — also etwa auf den Klassenstufen von OIII oder UII aufwärts, auf welchen gegenwärtig zoologischer Unterricht in der Regel nicht erteilt wird. Die Bemühungen des genannten Autors, einen solchen Unterrichtsgang von den Sarkodetieren aufwärts durch die Gruppen der Strahltiere, Stachelhäuter, Weichtiere, Würmer, Gliederfüfser bis zu den Wirbeltieren für elementare Bedürfnisse zurechtzumachen, können daher nur theoretisches Interesse beanspruchen. Anders liegt die Sache bei seinen Bemerkungen über Anschauungsmittel, wie z. B. die Anwendung von Wandtafelzeichnungen; mit Recht weist er hier von gewisser Seite gestellte Forderungen als übertrieben zurück, so z. B. die, dafs der Lehrer auch von Säugetieren und Vogelarten Wandtafelzeichnungen entwerfen solle, oder dafs für ihn ein dazu befähigter Schüler oder gar der Zeichenlehrer einzutreten habe. Auch warnt er davor, die zeichnerische Fähigkeit der Schüler zu überschätzen und ihnen Aufgaben zuzumuten, welche der Lehrer oft selbst nicht zu lösen im stande sein dürfte. Sehr kurz äufsert er sich schliefslich über Schülersammlungen und über zoologische Lehrbücher, von welchen er besonders das von Altum und Landois empfiehlt.

Auf die Notwendigkeit eines tieferen Eingehens auf die anatomischen und physiologischen Verhältnisse der Organismen im Realschulunterricht weist eine Schrift von Oberlehrer Stoltz *Über den abschliefsenden biologischen Unterricht in Sekunda* hin. Im Anschlufs an die Lehrplanordnung von 1882 hält er eine solche Einführung nur auf der obersten Unterrichtsstufe — d. h. in UII — für möglich und erörtert zunächst die dabei sich geltend machenden Schwierigkeiten, welche teils in der Natur der Beobachtungsobjekte und der dieser sich anpassenden Beobachtungsmethoden, teils in der Komplikation der morphologischen und biologischen Vorgänge mit chemischen und physikalischen Erscheinungen liegen. Als Hauptsache erscheint ihm eine gründliche Einführung in den Gebrauch des Mikroskops, für welchen er Anweisungen giebt. Für die Demonstrationen in der Klasse verlangt er so viel Instrumente, dafs auf je 3—5 Schüler ein solches kommt; aufser den niederen Systemen mit 100 bis 150facher Vergröfserung mufs mindestens ein besseres mit 500—700facher Vergröfserung vorhanden sein. Die Präparate sind der Regel nach vor den Augen der Schüler anzufertigen und müssen von besonders geeigneten Ob-

jekten hergenommen werden, von welchen er für die Zwecke des zoologischen und botanischen Unterrichts eine Aufzählung behufs näherer Auswahl giebt. Neben das Mikroskop sind genaue Zeichnungen der eingestellten Teile des Präparats nebst schematischen Bildern zu legen. Die Schüler werden in so viel Gruppen geteilt, als Mikroskope zur Verfügung stehen, wobei die so entstehenden Abteilungen in cyklischer Folge wechseln; nach vollzogener Beobachtung macht jeder Schüler dem zweiten seiner Abteilung Platz und hat dann die Aufgabe das Gesehene nach dem Gedächtnis in ein besonderes Heft mit Blei oder Buntstift einzutragen, wobei ihm eine vom Lehrer zu entwerfende Wandtafelskizze zu Hilfe kommen kann; die Zeichnungen sind mit kurzen, die Hauptsache andeutenden Bemerkungen zu versehen. Zur Anregung der Selbstthätigkeit können einzelne Schüler, die im Besitz eines eigenen Instrumentes sind, auch zur Herstellung von Präparaten angeleitet werden, wobei naturgemäfs die im Unterricht angefertigten Präparate den Ausgangspunkt zu bilden haben. Wo die vom Verf. vorausgesetzten äufseren Bedingungen vorhanden sind, wird der von ihm vorgeschlagene Weg gute Früchte tragen; auch bei bescheidener Ausstattung läfst sich immerhin eine kleinere Reihe von Präparaten durcharbeiten und das mikroskopische Beobachten wenigstens in seinen gröberen Anfängen mit den Schülern üben.

Für den zoologischen Unterricht an den Mittelschulen Österreichs hat V. Graber, der als Universitätslehrer vielfach Gelegenheit fand, die ungenügende Vorbildung seiner Zuhörer in genanntem Fache wahrzunehmen, eine Reihe von Besserungsvorschlägen gemacht. Unter Anerkennung der instruktionsmäfsigen Ziele beklagt er zunächst, dafs die Naturgeschichte von den oberen Gymnasialklassen sowie auch von der Maturitätsprüfung ausgeschlossen sei; auch giebt er zu, dafs in diesem Fache mit Rücksicht auf die Zahl der disponiblen Lehrstunden verhältnismäfsig nicht weniger geleistet werde, als in anderen Unterrichtsgebieten. Jedoch hegt er die Überzeugung, dafs die auffallend geringen Erfolge des zoologischen Unterrichts nur zum Teil durch den Mangel ausreichender Zeit sich erklären lassen, und dafs die angewendete Lehrmethode wesentliche Schuld daran trage. Als Hauptübel bezeichnet er die mangelhafte Art der Demonstration, indem „manche Lehrer auch solche Dinge nicht demonstrieren, die ihnen jederzeit und in beliebiger Menge zur Hand sind“. Der Schüler mufs die vorgezeigten Objekte selbstthätig untersuchen; dazu ist ein gröfserer, in Spiritus aufbewahrter Vorrat von Insekten, Schnecken, Muscheln u. s. w. notwendig, der „mehr Nutzen bringt als eine nach Tausenden von Arten zählende Trockensammlung“. Auch einige Skelettteile (Schafschädel, Extremitätenknochen von Raubtieren, Skelett des Vogelflügels u. a.) sind in solcher Anzahl zu beschaffen, dafs je 2 Schüler ein Exemplar zur Untersuchung erhalten können; die hierzu notwendige Fragestellung wird kurz angedeutet, desgleichen die Art und Weise, wie die Vergleichung z. B. zwischen Flügelskelett und Armknochen vorzunehmen ist; in jedem Falle wird die durch Untersuchung und Vergleichung gewonnene Vor-

stellung auch durch eine schematische Zeichnung fixiert. Auf der Unterstufe soll vom äufseren Leibesbau des Menschen ausgegangen werden, indem derselbe z. B. mit dem eines Hundes verglichen wird; auch Skeletteile (Arm und Vorderfufs) sind in Parallele zu stellen. Hieran hat sich dann eine weitere Betrachtung einzelner Repräsentanten anzuschliefsen, deren Zahl für jede Stunde höchstens auf 2 steigen darf. Für die Oberstufe hält V. Graber an dem absteigenden, von den höheren Tierformen ausgehenden Wege fest, da er überzeugt ist, dafs ein Vorwärtsschreiten in umgekehrter Richtung teils zu schwierige Demonstrationen, teils zu viel Zeit erfordert, wenn es auch naturgemäfser und wissenschaftlicher sein mag. Genetische Betrachtungen müssen hier und da in den Lehrgang eingeschaltet werden — so bringt Verf. z. B. bei Betrachtung des Säugetierschädels auch einen Primordialschädel (Haifisch) und als Übergangsform einen Störschädel zur Anschauung. Um ferner zu zeigen, wie die vielzelligen Tiere aus einem einzelligen Zustande hervorgehen, demonstriert er ein Ei im Furchungszustande, eine Keimblase und eine Gastrulaform. Im physiologischen Teil des Unterrichts werden amöboide Blutzellen, rote Blutkörperchen, eine Ganglienzelle mit Nervenfaser, Muskelfasern und Knochenschnitte vorgezeigt. Noch wichtiger als die Auswahl des Demonstrationsmaterials erscheint die richtige Beschränkung des Lehrstoffs; gewisse Schulbücher, welche 400—500 verschiedene Tiergruppen und eine Unzahl von Arten aufzählen, veranlassen manchen Lehrer, im Unterricht die einzelnen Abteilungen nur ganz flüchtig durchzunehmen, wobei die Schüler weder von den kleineren noch den gröfseren Gruppen irgend welche klare Vorstellung gewinnen können. Die Zahl letzterer setzt V. Graber auf höchstens 120—150 für den Gesamtkursus fest Überall soll nicht von einer allgemeinen Charakteristik der Gruppe, sondern von einem einzelnen Vertreter derselben ausgegangen werden, der in seinen sämtlichen charakteristischen Teilen gründlich zu untersuchen und dann mit einer zweiten neuen, resp. auch schon bekannten Art zu vergleichen ist; auf die Zahl der durchgenommenen Species und auf die Diagnosen der Gruppen kommt es gar nicht an. Derjenige Schüler wird der beste sein, der „am genauesten beobachten, am umsichtigsten vergleichen und am sichersten Schlüsse zu ziehen gelernt hat“. Diesen Gesichtspunkten hat auch das zoologische Schulbuch Rechnung zu tragen - etwa in der Weise, wie es der vom Verf. (Vgl. *Jb.* III B 327) herausgegebene Leitfaden versucht. Da es weniger auf die fertigen Resultate, als auf die Erläuterung des Weges ankommt, auf welchem jene gefunden werden, so hat das Lehrbuch den Stoff nicht in dogmatischer, sondern in entwickelnder Form zu geben, was bei knapper und raumsparender Darstellung leicht möglich ist. Den naturgeschichtlichen Lehrern wünscht V. Graber mehr Zeit für die Präparation der Sammlungsobjekte und auch bessere Anleitung dazu im Universitätsunterrichte wie bisher; endlich legt der grofse Unterschied, welcher in der Art des Lehrens auf Hoch- und Mittelschulen stattzufinden hat, den Wunsch nach Seminarien nahe, in welchen der Lehramtskandidat

auf die Kunst des naturgeschichtlichen Elementarunterrichts vorbereitet wird. — Viele dieser von V. Graber zunächst für die österreichischen Mittelschulen gemachten Vorschläge dürften auch in Deutschland Beachtung verdienen.

Eine ausführliche *Präparation* für den zoologischen Unterricht einer einzelnen Stufe hat Fr. Klinkhardt geliefert, indem er das für V bestimmte Thema: Die winterliche Vogelwelt nach Stoff und Lehrgang in folgender Weise disponiert:

Vorbereitung I. a. Zusammenfassung über früher beobachtete Zugvögel. b. Beobachtungen über Stand- und Strichvögel: α) An Futterplätzen gemacht (Sperling, Goldammer, Haubenlerche, Buchfink, nach oberflächlicher erster Auffassung). β) Von Schülern aufserhalb der Schule gemacht.

Darbietung I. An ausgestopften Exemplaren der genannten 4 Vögel werden die Hauptunterscheidungsmerkmale derselben mit Rücksicht auf früher gemachte Beobachtungen ihrer Lebensweise (Hüpfen der Haubenlerche, Nestbau) aufgesucht.

Vorbereitung II. Exkursion nach dem Johannisthal bei Leipzig, auf welcher Nebel- und Rabenkrähe, Amsel, Zaunkönig und Kohlmeise zur Wahrnehmung gekommen sind.

Darbietung II. a. Vertiefung im Interesse der Systematik. Die betreffenden Arten werden in ausgestopften Exemplaren näher untersucht, besonders Nebel- und Rabenkrähe, die mit ihren Verwandten näher verglichen werden; schliefslich werden die Merkmale der Rabenfamilie zusammengestellt. — b. Vertiefung im Interesse der Anatomie und Biologie nach den Gesichtspunkten: α) Nahrung und Schnabelform (Kegelform der Körnerfresser, Pfriemenform der Insekten- und Beerenfresser). β) Art und Weise der Erbeutung und Aufnahme der Nahrung. (Gröfserer Anspruch an die Erwerbsthätigkeit der Insektenfresser.) γ) Einflufs der Nahrung auf das Wesen der Vögel im allgemeinen. (Gröfsere Beweglichkeit der Insektenfresser.)

Verknüpfende und vergleichende Zusammenstellung; Gewinn der Betrachtung: a. Systematischer Teil. I. Gegenüberstellung der „Winterflüchter“ (Zugvögel) und der neubetrachteten „Winterhelden“ (Standvögel). Unterscheidung von Grofsschnäblern (Spalt-, Pfriemen- und Kegelschnäbler). — II. Gegenüberstellung der ebengenannten Gruppen und der früher besprochenen Ordnung der Raubvögel nach Schnabel, Nahrung, Fufsbildung und Stimme (Singmuskelapparat der Singvögel). — Zusammenstellung der gemeinsamen Merkmale a) der Raubvögel, b) der Gattungen Corvus, Fringilla, Hirundo, Turdus u. s. w. Gewinnung des Begriffs: Singvogel.

b. Biologischer Teil. I. Schutzeinrichtungen: Erdfärbung des Gefieders bei Lerchen und Wachteln (Hinweis auf andere Schutzeinrichtungen, wie Aufblähen des Körpers u. dgl.). II. Beziehungen zwischen Schnabelform und Nahrung. III. Rhythmus der Lebenserscheinungen: α) Wanderungen der Vögel (Charakteristik der Zug-, Strich- und Standvögel). β) Winterschlaf der Säugetiere. Systematische Zusammenstellung des Gewinns.

Wie aus diesem Schema hervorgeht, knüpft der Verf. den Unterricht zunächst an Beobachtungen an, welche die Schüler im Freien über einen bestimmten kleinen Kreis einheimischer Vögel gemacht haben und bringt dann durch Vergleichung teils die Merkmale der systematischen Hauptgruppen, teils auch die biologischen Gesichtspunkte zur Auffassung. Dieses Verfahren erscheint im allgemeinen durchaus zweckmäfsig, wenn auch im

einzelnen manche Aufstellungen der Präparation Bedenken erregen. Vor allem ist daran zu erinnern, dafs der Schüler durch Betrachtung und Vergleichung einiger weniger Vogelarten weder Gattungsbegriffe (wie Corvus, Fringilla u. s. w.) noch den Begriff Singvogel gewinnen kann. Es handelt sich vielmehr nur um eine Verifikation der gegebenen Merkmale an den vorgelegten Objekten, nicht um eine vollständige Auffindung derselben durch den Schüler. Auch macht Verf. nicht ersichtlich, wie die zur Ableitung des „Begriffs Singvogel“ unentbehrliche Vorstellung: Singmuskelapparat von den Schülern erworben werden soll; die Andeutung, dafs „der untere Teil der Luftröhre Muskelpaare besitzt, welche zur Hervorbringung des Gesanges dienen“, erklärt nur wenig mehr als den Namen. Methodisch steht aufserdem gar nicht fest, dafs der Quintaner sich bereits mit derartigen anatomischen Einzelheiten oder gar mit den systematischen Kennzeichen der Gattungen Fringilla, Turdus u. a. zu beschäftigen habe; mindestens wäre die Notwendigkeit dieser Apperception für die V. Stufe vom Standpunkte des Verf. aus psychologisch genau zu begründen gewesen. Schliefslich darf man bezweifeln, ob die vom Verf. den Quintanern zur Anregung mitgeteilten Verse Goethes aus der Metamorphose der Tiere: „Alle Glieder bilden sich aus nach ew'gen Gesetzen u. s. w.“ am Platze sind; mit demselben Rechte könnte man ihnen in der Botanik auch die Metamorphose der Pflanze nach Goethe erklären. Die Aufnahme derartiger subjektiver Liebhabereien in die Darstellung des Unterrichtsverfahrens verdient entschiedenen Tadel, da sie den im Unterrichten noch unsicheren Anfänger — und für diesen sind doch derartige Präparationen in erster Linie bestimmt — zu ungeschickter Nachahmung verleiten. Auch wäre eine weniger schulgerechte, von Ausdrücken wie Vorbereitung, Darbietung, Gewinn u. dgl. gar nicht loskommende Terminologie bei solchen Lehrproben wünschenswert, die manchen Leser veranlafst, eine mit diesen Wortprägungen operierende und überdies mit Dispositionsschematen überladene Abhandlung fast unbesehen wieder aus der Hand zu legen. Das methodisch Brauchbare aus dem überflüssigen Beiwerk herauszusuchen haben die wenigsten Zeit und Lust.

Auf dem botanischen Lehrgebiete gewinnt die Erörterung speciellmethodischer Fragen entschieden an Sachlichkeit, je vielseitiger sich von Jahr zu Jahr der Austausch der Ansichten und Erfahrungen gestaltet. Die praktische Art und Weise, mit welcher u. a. Oberlehrer Pfuhl auf genanntem Felde vorgeht, verdient unsere entschiedene Anerkennung. Als Hauptsache betrachtet er ein reichhaltiges und jederzeit zugängliches Demonstrationsmaterial, wie es nur ein dem Zwecke des botanischen Unterrichts ausschliefslich dienender Pflanzengarten zu liefern vermag. Die für eine Lehrstunde notwendigen Pflanzenexemplare werden vor Beginn derselben von zwei damit beauftragten Schülern herbeigeholt und dann in der Klasse verteilt. Die Untersuchung und Blütenzergliederung beginnt erst nach besonderer Aufforderung von seiten des Lehrers; als Hilfsmittel dient nur ein Blatt weifsen Papiers, auf welches kleine Organe behufs

besserer Sichtbarkeit gelegt werden, sowie eine Stecknadel. Die zur Untersuchung notwendigen Operationen (Loslösen, Längs- und Querreifsen u. s. w.) hat der Schüler anzugeben, ebenso mufs ein solcher die notwendigen Skizzen an der Wandtafel entwerfen. Die Einführung in die systematischen Grundbegriffe vollzieht sich ohne Schwierigkeit, sobald in zwangloser Weise von der natürlichen Verwandtschaft ausgegangen wird. Verf. sagt in dieser Beziehung: „Wenn die Blüte des Schlehdorns untersucht ist, findet der Schüler beim Faulbaum genau denselben Bau, während die Blüten der früheren Pflanzen von den beiden eben genannten auffallend abweichen. So wird der Begriff und das Wort Verwandtschaft erhalten, und hieraus ergiebt sich von selbst das Wort Familie.“ „Erst allmählich wird an passenden Beispielen, besonders aber beim praktischen Bestimmen der Pflanze der Unterschied zwischen Gattung und Art, Familie und Gattung erkannt.“ Auf Blütenformeln wird besonderer Wert gelegt, weil dieselben die Verwandtschaftsbeziehungen verschiedener Blüten schnell und deutlich übersehen lassen. Von Lehrproben teilt Verf. eine für VI bestimmte Einleitung in die Botanik, ferner eine Lektion über die Waldrebe (VI), eine ebensolche über den Dikotylenstamm (IV), über den Bestäubungsvorgang bei der Osterluzei (U III) und über Bakterien (O III) mit. Die Einleitung in die Botanik umfafst 4 Stunden, von denen die erste mit der Begriffsbestimmung von Tierreich, Pflanzenreich, Steinreich, Botanik, Wurzel, Stengel, Blatt, Blüte und Frucht zu thun hat; in der zweiten Lektion kommen (unter Demonstration von Laubblättern des Sinngrüns und der Feigwurz) die Bezeichnungen Blattstiel, Blattspreite, ei- oder herzförmige Gestalt derselben, Mittel- und Seitennerv, in der dritten und vierten (an Scilla sibirica) die Teile: Blütenstiel, Blütenblatt, Blütenstaub, Staubfaden, Staubbeutel, Staubblatt, Fruchtknoten, Griffel, Fruchtblatt zur Veranschaulichung. Bei der später folgenden Untersuchung der Waldrebe (Clematis Vitalba) sind die Sextaner schon im stande, selbständige Fragen über die Gestalt, Oberfläche, Farbe, Beschaffenheit des Stengels, die Blattstellung, Teilung der Blattfläche, Zahl und Beschaffenheit der Blütenteile u. s. w. zu stellen und werden dann unter Hinweis auf eine früher untersuchte Hahnenfufsart zu den Familienmerkmalen der Ranunculaceen und zu der Blütenformel von Clematis geführt; den Beschlufs bilden Fragen, welche eine Einsicht in den Zusammenhang der Stengel- und Blattbildung genannter Pflanze mit ihrer Kletterfähigkeit vorbereiten. Die Erläuterung des Dikotylenstammes (in IV) geht von der bei Knaben beliebten Anfertigung von „Weidenpfeifen“ aus. Die drei Schichten: Rinde, Holz und dazwischen liegende, grünsaftige „Haut“ (Kambium) werden an einem vorliegenden Weidenzweige zunächst nach Geschmack und äufserem Aussehen unterschieden. Aus Erfahrungen der Schüler über umgehauene Stämme und die verschiedene Dicke der Rinde an älteren und jüngeren Weidenzweigen wird das Dickenwachstum von Holz und Rinde, aus der Untersuchung der Kambiumhaut in ebensolchen Zweigen das allmähliche Weiterwerden des Kambiumringes, endlich aus Erfahrungen

über das Abfallen der äufseren Rindenschichten bei Kiefern und das Hohlwerden alter Weidenstämme, die nur an der Kambialseite erfolgende Dickenzunahme der Rinde und des Holzes erschlossen. Durch Demonstration gleich grofser Bretter von Pappel- und Eichenholz wird der Unterschied zwischen schnell wachsendem, weichem und hellem Frühlingsholz und langsam wachsendem, hartem und dunklem Herbstholz vorbereitet, und dann gezeigt, dafs sich in jedem Jahre zwei derartig gebildete, ungleiche Schichten (von Frühlings- und Herbstholz) an der Peripherie des schon vorhandenen Holzkörpers ansetzen. Die Einsicht in die Jahresringbildung ist damit ermöglicht, wozu dann noch ein einfaches Modell hinzutritt, das aus einer Anzahl langer und schmaler Brettchen besteht; dieselben sind an den Kanten zur Hälfte schwarz, zur Hälfte weifs (Herbst- und Frühlingsholz) gestrichen und werden an ein grünes Brettchen (Kambium), dieses wieder an mehrere gelb- und braungestrichene Bretter (Rindenjahresringe) in der richtigen Folge gelegt. Ein polierter Stammquerschnitt giebt dann weiter Gelegenheit zur Zählung der Jahresringe, Unterscheidung von Kern- und Splintholz und zur Aufsuchung der Markstrahlen. Schliefslich wird eine Anzahl polierter Stammschnitte der wichtigsten Nutzhölzer vorgelegt und an die Demonstration von Bast ein historischer Exkurs über die Schreibmaterialien alter und neuer Zeit angeschlossen. — Die in UIII vorgenommene Untersuchung der Osterluzei belehrt zunächst über die Aufblühfolge, die Perigonbildung, die Zahl und Verwachsung der Staub- und Fruchtblätter und führt auf die Blütenformel, dann wird durch Vergleichung jüngerer und älterer Blüten festgestellt, dafs wegen Proterogynie[1]) Fremdbestäubung unvermeidlich erscheint; es wird weiter erörtert, weshalb Bienen und Schmetterlinge als Bestäuber ausgeschlossen sind und die Beobachtung auf kleine Fliegen gelenkt, welche in jüngeren Blüten durch schräg nach innen gerichtete Haare der Perigonröhre gefangen gehalten werden, während sie die älteren Blüten nach dem Welken der Haare und der Öffnung der Staubbeutel mit Pollen beladen verlassen; der Bestäubungsvorgang einer Kesselfallenblume ist damit zu deutlicher Auffassung des Schülers gebracht. In der Lehrprobe über Bakterien (OIII) wird das Faulen von Fleisch zum Ausgangspunkt genommen und aus der Thatsache, dafs Kälte die Fäulnis verhindert und gleichzeitig Pflanzen tötet, der Wahrscheinlichkeitsschlufs gezogen, dafs auch das Faulen des Fleisches durch Pflanzen verursacht werden möchte. Die Beobachtung mit dem Mikroskop läfst die Bakterien erkennen, nachdem sie durch Fuchsin besser sichtbar gemacht sind; ihre Form wird gezeichnet und aus ihrer Gestalt geschlossen, dafs sie zu den Lagerpflanzen gehören. Um die Abwesenheit von Chlorophyll in den Bakterienzellen zu zeigen, wird das Fleisch mit Wasser übergossen und die Farbe der ablaufenden Flüssigkeit beobachtet; zuletzt ergiebt sich die Folgerung, dafs die Bak-

[1]) Im Text der Lehrprobe wird nur der hierher gehörige Begriff, aber nicht der Terminus zur Verwendung gebracht, ebenso vermeidet der Verf. den Ausdruck: Kesselfallenblume.

terien zu den Pilzen gehören müssen. Hieraus werden unter Vergleich mit Chlorophyllpflanzen weitere Schlüsse über ihre Lebensweise (Ernährung durch organische Substanzen) gezogen; die Verbreitung der Bakterien durch die Luft, ihre Vermehrungsweise und die Mittel zur Tötung derselben werden erörtert. Dann kommen Krankheits- (Wundbrand, Schwindsucht) und Farbstoffbakterien in Präparaten zur Ansicht und schliefslich wird die Untersuchung von Hefe und Schimmelpilzen vorgenommen. Zweifellos hat der Verf. durch Mitteilung dieser Proben manchem Lehrer, der auf den betreffenden Gebieten nicht völlig zu Hause ist, einen sehr willkommenen Dienst geleistet, indem gezeigt wird, wie auf den verschiedenen Klassenstufen je nach der Natur des Beobachtungsobjekts die Fragestellung und die einzelnen Schritte der Untersuchung dem Verständnis des Schülers angepafst und auch durch Inanspruchnahme seiner Selbstthätigkeit gefördert werden können. Einzelne kleinere Bedenken, die vielleicht zu näherer Prüfung in der Unterrichtspraxis Veranlassung geben können, will Ref. nicht zurückhalten. Bei dem Anfangsunterricht in VI vermissen wir einen Ausgangspunkt, der auf frischere und mehr naturgemäfse Weise in die Sache einführt, als die nur begrifflich zu vollziehende Unterscheidung der Naturkörper in Tiere, Pflanzen und Mineralien; am anschaulichsten ist es, mit den Erscheinungen zu beginnen, welche in Wald und Feld die Pflanzenwelt des Frühjahrs darbietet, und deshalb mit einigen Beobachtungen über die Knospenentfaltung bestimmter, dem Schüler bekannter Bäume und Stauden den Anfang zu machen; die demnächst vorgezeigten Objekte sind dann so auszuwählen und zu bearbeiten, dafs die auch von Pfuhl genannten Unterscheidungen und Teilbezeichnungen zur Anwendung gebracht werden; für den Unterricht in VI hält Ref. Blütenformeln für zu abstrakt. Die in IV vorgenommene Untersuchung des Dikotylenstammes läfst den Einwurf zu, dafs auf dieser Stufe ein Verständnis der zellbildenden Thätigkeit des Kambiums unmöglich ist und trotz der mancherlei Veranstaltungen des Verf. der Hauptpunkt — nämlich die Bildung des Holzes und der Rinde durch kambiale Thätigkeit — im unklaren gelassen wird; ohne Zweifel wird Verf. dies auf der folgenden Stufe in der Pflanzenanatomie nachholen, aber an dieser späteren Stelle wird dann die makroskopische Betrachtung des Stammbaues noch einmal vorgenommen werden müssen. Es erscheint daher zweckmäfsiger, dieselbe auf der IV. Stufe nur in enger begrenztem Umfange zu halten und nur zu erörtern, woran man die in die Länge und die Dicke wachsenden Teile der lebenden Holzpflanze zu unterscheiden vermag. Die als Beispiel einer Kesselfallenblume in UIII vorgeführte Osterluzei ist leider an zahlreichen nicht mit Pflanzengärten ausgestatteten Orten gar nicht zu beschaffen. Endlich erscheint es rationeller, in OIII statt mit den Bakterien zu beginnen und dann erst Hefe und Schimmelpilze zu demonstrieren, den umgekehrten Weg einzuschlagen, da dann viele wichtige Momente (Chlorophyllmangel, Art der Ernährung u. dgl.) an gröfseren und deutlicheren Formen erkannt werden können; auch hat

hier das schlufsfolgernde Verfahren des Verf. bisweilen etwas Gezwungenes, wie z. B. der Wahrscheinlichkeitsschlufs, dafs, weil die Kälte Fäulnis des Fleisches verhindert und gleichzeitig auch Pflanzen tötet, die Fäulnis durch Pflanzen veranlafst werden könnte, nicht einleuchtend erscheint. Weshalb sollte die Fäulnis z. B. nicht ebensogut ein Zersetzungsvorgang sein, der zwar an eine bestimmte, untere Temperaturgrenze, aber nicht an das Vorhandensein von Organismen gebunden ist? Es mufs durch Versuche wenigstens andeutungsweise bewiesen werden, dafs die betreffenden kleinen Organismen die Fäulnis unzweifelhaft hervorrufen, und dafs bei ihrem Fernbleiben auch bei gewöhnlicher Temperatur die Zersetzung unterbleibt. Überhaupt erscheint für ein verhältnismäfsig so schwieriges Kapitel, wie das der Bakterien, weniger die fragende, als eine von Versuch zu Versuch fortschreitende und vortragende Lehrform am Platze zu sein. Die vom Ref. gemachten Einwendungen sollen den Wert der Pfuhlschen Lehrproben keineswegs herabsetzen, sondern nur beweisen, dafs auch bei sorgfältigster Aufstellung derartiger Muster immerhin mancherlei Punkte übrig bleiben, die andernorts Widerspruch hervorrufen; ihr Wert liegt auch weniger in der Möglichkeit sie nachzuahmen, als in der Anregung, welche sie dem denkenden Lehrer zur Prüfung seines eigenen Verfahrens gewähren. In diesem Sinne können wir die von Pfuhl mitgeteilten Proben als das Beste bezeichnen, was neuerdings auf diesem Gebiete der Spezialmethodik hervorgebracht ist, zumal seine Darstellung überall den sachlichen Standpunkt festhält und sich von Schwerfälligkeit frei zu halten weifs.

Die am Posener Mariengymnasium durchgeführte Stoffverteilung ist folgende: VI u. V Dikotyle Pflanzenfamilien, in V auch das System von Linné; IV u. UIII Monokotyle Pflanzen, besonders Gräser; Elemente der Morphologie, Bestimmungsübungen; OIII Kryptogamen, Elemente der Anatomie. Das specielle Pflanzenverzeichnis wird für VI (30 Arten, darunter auch einige Kompositen) und UIII (46 Arten) angegeben. Die Bestimmungsübungen beginnen in V, das Zeichnen von Diagrammen in IV. Morphologische (Unterscheidung der Blattformationen) und biologische (Insektenfressende Pflanzen, Bestäubungsverhältnisse, Pflanzenverbreitung), Erörterungen durchziehen den ganzen Unterricht. In OIII wird an die Betrachtung der Kryptogamen die Zellenlehre angeschlossen, wie dies Ref. schon seit Jahren vorgeschlagen hat; so läfst z. B. die Untersuchung einer Fadenalge sofort die Hauptteile der Zelle, Zellwand und Zellhaut, unterscheiden; anderweitige pflanzenanatomische Objekte (Haare, Holzzellen, Stärkekörner, Haut- und Grundgewebe eines Tulpenblattes, Gefäfsbündel u. a.) kommen zur Betrachtung, aufserdem eine Reihe Kryptogamen und zur Repetition auch einige Phanerogamen. Im ganzen erhellen aus dieser Stoffauswahl mehr eklektische Gesichtspunkte, als streng methodische Prinzipien, wenigstens treten letztere in der Darstellung des Verf. nicht scharf genug hervor. Man bleibt z. B. in Zweifel darüber, bis zu welchem Umfange der Schüler in die wissenschaftliche Blütenmorphologie eingeführt werden soll, wenn er schon in der VI mit der Aufstellung von Blüten-

formeln und in IV mit der Konstruktion von Diagrammen beschäftigt wird. Eine schärfere Sonderung des rein elementaren Standpunkts für die unteren Klassen (inkl. IV) und einer vorbereitend wissenschaftlichen für die mittleren -- d. h. also z. B. rein empirische Auffassung der Blütenteile bis IV und die Anfänge morphologisch-genetischer Betrachtungsweise in III — würde sich mehr empfehlen, da eine voreilige Einführung in die morphologische Auffassung der Blüte, welche überhaupt erst auf Grund ausgedehnter Vergleichungen zu stande kommt, als derselbe methodische Fehler erscheint, wie ihn die ältere Methodik bezüglich der sog. Terminologie begangen hat. Ähnlich steht es mit der Lehre von der Sprofsfolge, der Blattstellung, der Homologie u. a. — alle diese Dinge gehören nicht in den botanischen Elementarunterricht der unteren Klassen. Das was gewöhnlich in Schulbüchern als Morphologie bezeichnet wird: Unterscheidung der Hauptglieder der Pflanze, Benennungen für die einzelnen Formen des Stengels, der Blätter, der Blüte u. s. f. -- ist blofse Terminologie; dieselbe soll aber nicht wie einstmals in fehlerhafter Weise als blofse Nomenklatur und Formendefinitionskunst betrieben, sondern auf eine anschauliche, durch biologische und genetische Momente gestützte Grundlage gestellt und auf die Unterscheidung der hauptsächlichsten Grundformen beschränkt werden; der Schüler braucht z. B. nicht die einzelnen Modifikationen der Staubblätter mit Namen zu bezeichnen, aber wohl soll er die Funktion derselben auf Grund bestimmter, genau durchgeführter Beobachtungen kennen lernen; er braucht nicht die Formen des Fruchtknotens auswendig zu wissen, aber er mufs präcise Vorstellungen gewinnen, wie sich in verschiedenen Fällen die Frucht aus denselben hervorbildet und in welcher Beziehung die Samen- und Fruchtbildung zum Leben der Pflanze überhaupt steht. Die Knospe mufs er als jugendlichen Sprofs in verschiedenartigen Fällen -- am unterirdischen wie oberirdischen Stengel, in der Blatt- und der Blütenregion - erkennen; er mufs die Bedeutung unterirdischer Niederblattstengel, die Funktion oberirdischer Laubblatttriebe bei Holzpflanzen und Stauden, die Beziehung der Blütenstände und der einzelnen Blütenteile zur Bestäubung auf Grund vielfach wiederholter Beobachtungen und Erörterungen einsehen, ohne dafs er mit den Definitionen zahlreicher Formmodifikationen behelligt wird; je mehr die biologischen Thatsachen an den vorgelegten Objekten zum Verständnis gebracht werden, desto mehr werden die formalen Definitionen entbehrlich. Ähnliches gilt für die Systematik, sobald in zwangloser Weise von der natürlichen Verwandtschaft ausgegangen und der Grad derselben an der gröfseren oder geringeren Ähnlichkeit der in Betracht gezogenen Pflanzen abgeschätzt wird; Sicherheit in der Anwendung der Verwandtschaftsbezeichnungen (Art, Gattung) wird am leichtesten durch Untersuchung ausgewählter einzelner Pflanzen aus verschiedenen Kreisen erreicht, wobei sich der verschiedenartige Wert der vegetativen und reproduktiven Organe für die Klassifikation von selbst ergiebt. In methodischer Hinsicht ist es dabei allerdings nicht gleichgültig, in welcher Auswahl das

Pflanzenmaterial dem Schüler vorgelegt wird; ein Herausgreifen beliebiger. wenn auch interessanter Formen ist weniger zweckmäfsig als ein Kanon von Arten aus solchen Familien, deren Formenreichtum in der heimatlichen Flora ein besonders grofser ist. Die Reihenfolge der Familienvertreter auf den verschiedenen Unterrichtsstufen ist ferner so einzurichten, dafs die Untersuchung derselben dem Schüler nirgends in morphologischer Hinsicht übermäfsige Schwierigkeiten bereitet; so können beispielsweise die Blüten der Gramineen, Cupuliferen, Salicaceen u. a. nicht in Sexta untersucht und in ihrem Bau verstanden werden; auch die Kompositen gehören, selbst wenn die Sonnenblume als Ausgangspunkt genommen wird, unserer Ansicht nach nicht dahin. Der von Pfuhl angeführte Grund, dafs die grofse Zahl der bei uns vorkommenden Kompositen eine besondere Berücksichtigung derselben im Unterricht notwendig mache, kann nur die Veranlassung sein, Vertreter dieser Familie in den Pflanzenkanon überhaupt aufzunehmen, aber nicht dazu, dieselben schon in VI untersuchen zu lassen, weil sonst auch andere umfangreiche Familien, wie z. B. die Gramineen mit demselben Rechte auf dieser Stufe Berücksichtigung finden müfsten.

Aus diesen Erörterungen erkennt man, wie sehr im einzelnen die von verschiedenen Seiten für den botanischen Unterrichtsbetrieb aufgestellten Normen voneinander abweichen. Noch schärfer geht dies aus einer Abhandlung hervor, welche Prof. Schullerus unter dem Titel *Entwurf eines Lehrbuchs der Botanik für die unteren Klassen einer Mittelschule* verfafst hat. Der Verf. kommt auf Grund einer eingehenden und scharfen Kritik der bisherigen Bestrebungen auf diesem Gebiete zu dem bemerkenswerten Ergebnis, dafs „für ein derartiges Lehrbuch die Anordnung der Naturwesen weder nach Einzelbeschreibungen noch nach verschiedenartigen Kursen, noch nach einem Systeme, noch nach Lebensgemeinschaften eine dem Zwecke des Unterrichts entsprechende ist“. Durch diesen Satz wird der gröfste Teil der vorhandenen botanischen Schulbuchlitteratur und damit auch die in ihr zu Tage tretende Methode abgelehnt. Verf. will nichts weiter an die Stelle des Lehrbuchs setzen als eine „analytische Darstellung, die zum Selbstbestimmen der Pflanzen anleitet“, d. h. also eine für den Schulgebrauch bearbeitete Flora, von welcher ein fragmentarischer Entwurf mitgeteilt wird. Das Buch soll in der Einleitung einige mustergültige Beispiele für Einzelbeschreibung enthalten und hauptsächlich aus einer Gattungs- resp. Arttabelle nach Linné, sowie einem Schlüssel des natürlichen Systems bestehen; einem Anhange soll die Erklärung der „Kunstausdrücke“ zugewiesen werden. Die vom Verf. an der Lehrbuchlitteratur ausgeübte Kritik ist eine so ernstliche, dafs wir nicht umhin können, sie hier näher zu beleuchten, zumal dabei wichtige methodische Fragen in Betracht zu ziehen sind. Schullerus geht davon aus, dafs die Anordnung, in welcher die drei Naturreiche im Unterricht der unteren Klassen auftreten, nicht den Anforderungen des erziehenden Unterrichts

entspreche, und dafs ferner die Botanik eine höhere formale Bedeutung beanspruchen müsse als die Zoologie, daher auch an den Anfang des Unterrichts zu stellen und nicht blofs auf die Sommersemester zu beschränken sei; sie habe sich vielmehr als roter Faden durch den ganzen Naturkundeunterricht hindurchzuziehen und bilde für die Exkursionen das wesentliche Fundament. Er schildert im einzelnen, wie vortrefflich gerade der Herbst für den botanischen Unterricht geeignet sei, in welchem „alle Formen ausgeprägter und vollendeter sind, Blätter, Blüten, Früchte nebeneinander stehen. Alle Einwirkungen auf das Pflanzenleben: Klima, Boden, Tiere, Menschen, lassen sich erst im Herbste in ihrem ganzen Umfange beurteilen, wenn man sieht, was aus den Pflanzen unter verschiedenen Verhältnissen geworden, zu welcher vegetativen Vollkommenheit sie gelangt, was für und wie viele Früchte sie gebracht". In Bezug auf die Früchte hat Verf. wohl nicht unrecht; trotzdem ist der Frühling der bei weitem natürlichere Ausgangstermin für die Betrachtung der Pflanzenwelt, insofern die allmähliche Entwickelung derselben nur von den Anfangsstadien, d. h. den winterlichen Ruhezuständen aus, anschaulich gemacht werden kann. Ferner hat er darin recht, dafs eine starre Abgrenzung des zoologischen Winterpensums und der Sommerbotanik pädagogisch nicht gerechtfertigt ist, weil die pflanzlichen Vorgänge sich nicht nach der Semestereinteilung richten; es müssen vielmehr die nur im Februar und März resp. im Oktober und November beobachtbaren Erscheinungen des Pflanzenlebens auch in dem sonst der Zoologie gewidmeten Jahresabschnitt zur Betrachtung gelangen; umgekehrt sind ebenso zahlreiche Momente des Tierlebens und viele Tierarten nur in der wärmeren Jahreszeit der Beobachtung und Demonstration zugänglich; es mufs also so viel Freiheit in der Gestaltung des Lehrplans vorhanden sein, dafs diesen Gesichtspunkten Rechnung getragen werden kann. Nun sollte man meinen, dafs daraus auch für das Lehrbuch die Folgerung abgeleitet werden müsse, den botanischen und zoologischen Unterrichtsstoff nebeneinander in derjenigen Anordnung darzubieten, wie ihn die Jahreszeit hervorbringt. Allein diesen Gedanken läfst Verf. unerörtert, weil er vom Schulbuch nicht ein allgemeines Bild des Lehrverfahrens, sondern nur eine Zusammenstellung von Übungsmaterial verlangt, ohne zu bedenken, dafs in der stufenmäfsigen Gliederung des letzteren der wesentlichste Teil des ersteren beruht. Zunächst entwickelt er von negativer Seite her die an ein botanisches Unterrichtsbuch zu stellenden Ansprüche; es soll nach seiner Ansicht weder Anatomie noch Physiologie noch Pflanzengeographie noch Biologie enthalten, obgleich er für den mündlichen Unterricht Andeutungen aus allen diesen Gebieten für zulässig erachtet. Dafs die angegebenen Teildisziplinen in einem Elementarbuche nicht in abgeschlossener, systematischer Form Aufnahme finden dürfen, leuchtet ein; aber was sollen die mündlichen Andeutungen darüber, wenn der Schüler, für welchen nach Ansicht von Schullerus das Lehrbuch ganz ausschliefslich bestimmt ist, von ihnen im Buche nichts findet? Verf. meint, man solle z. B. im

Unterricht fortwährend die kausale Verknüpfung zwischen den Organen und ihren Funktionen hervorheben, man solle auf „jene wunderbaren Beziehungen zwischen Blüten und Insekten oder auf jene auffallenden Einrichtungen, welche die Pflanze instandsetzen, den verschiedensten Einwirkungen von aufsen zu trotzen, beständig hinweisen; aber das Lehrbuch dürfe von alledem nichts enthalten, weil sonst der Schüler zu gedankenlosem Nachlesen und blofsem Wortlernen verleitet würde. Verf. übersieht dabei, dafs man diesen an sich möglichen und allerdings den Unterrichtserfolg in Frage stellenden Mifsbrauch des Unterrichtsbuches auf verschiedenartige Weise verhindern kann, so beispielsweise dadurch, dafs nur Fragen aufgestellt werden, welche die einzelnen Momente des beobachtenden und erörternden Unterrichtsverfahrens für jeden einzelnen Gegenstand so andeuten, dafs der Schüler bei häuslicher Beschäftigung an dieselben erinnert wird, ohne dafs es ihm aber gelingt, bei mangelndem Verständnis die richtige Antwort auf die gestelllten Fragen zu finden; der Lehrer wird dann bei der Repetiton erkennen können, wieweit der Schüler in das wirkliche Verständnis der Sache eingedrungen ist. Ein solches vorwiegend aus Fragen bestehendes Übungsbuch hat z. B. der Berichterstatter vor einer Reihe von Jahren herausgegeben. Ein zweiter Weg, den vorhin angedeuteten Übelstand zu umgehen, besteht darin, dafs die Darstellung des Unterrichtsbuches, wie es ja eine Reihe sog. methodischer Leitfäden bereits versucht, einen bestimmten, gleichsam idealen Stufenlehrgang einhält, von welchem aber der wirkliche Unterricht in untergeordneteren Punkten abzuweichen vielfache Gelegenheit hat, indem teils den im Lehrbuch beschriebenen Pflanzen verwandte Arten substituiert, teils die dort gegebenen, biologischen und sonstigen Andeutungen in anderer Form oder im Anschlufs an andere Objekte mündlich erläutert werden. Auf diese Weise wird die blofs gedächtnismäfsige Aneignung des Lehrbuchtextes fast vollkommen verhindert und bei jedem einzelnen Objekt die Kritik des Schülers zur Entscheidung darüber herausgefordert, was Inhalt der Lehrstunde, was Mitteilung des Lehrbuches ist. Wenn, wie Schullerus will, die Unterweisung des Schülers nur auf mündlichem Wege erfolgen soll und er bei häuslicher Beschäftigung mit dem Gegenstande nirgends feste Punkte verzeichnet findet, welche ihm die Erinnerung an die Beobtungen und Erörterungen der Lehrstunde erleichtern, so erlahmt sein Interesse bald an der Unmöglichkeit, alle Einzelheiten zu behalten, und auch die Übersicht des im Unterricht zurückgelegten Gedankenganges geht nur zu schnell verloren. Von diesem Standpunkt aus ist es ferner nicht zu billigen, dafs Schullerus alle Abbildungen aus dem Elementarbuch verbannen will; er führt eine Phalanx von mindestens 10 Gründen gegen dieselben an. Die erste Gruppe derselben beruft sich auf die Unklarheit der durch Abbildungen hervorgerufenen Vorstellungen: Unfähigkeit der Schüler aus einem Flächenbilde den Körper zu rekonstruieren, Unzulässigkeit verschiedenen Mafsstabes für die Vergröfserung und Verkleinerung, unrichtiges oder ganz fehlendes Kolorit; die zweite Gruppe stützt sich auf

die durch die Bilder veranlafste Unaufmerksamkeit (Ablenkung des Auges durch mehrere, nebeneinander stehende Figuren, Vernachlässigung der am Objekt selbst arbeitenden Sinnesthätigkeit infolge bereits vorhandener, oberflächlicher Bekanntschaft mit demselben), die dritte auf die ermüdende Wirkung, welche die nebeneinander hergehende Betrachtung von Objekt, Wandtafelskizze und Lehrbuchabbildung ausüben mufs; schliefslich stellt Verf. die uns nicht ganz verständlichen Sätze auf, dafs die Abbildungen „den Klassenunterricht zu einem Einzelunterricht erniedrigen“, und dafs sie „die Selbstthätigkeit der Schüler, welche sich die Abbildung selbst erarbeiten sollen, hindern, indem sie dies nur ungenau und unaufmerksam thun, wenn sie schon die Zeichnung haben“. Allen diesen Gründen können mindestens ebenso viele widersprechende entgegengesetzt werden, und viele sind überhaupt nicht stichhaltig, weil sie von einem unrichtigen Gebrauch der Abbildungen ausgehen. Der Hauptvorzug der Bilder wird immer darin bestehen, dafs der Schüler für den Fall, dafs die Erinnerung an die Spezialteile und Merkmale eines Objekts ihm verloren gegangen ist, er letztere mit Hilfe der Zeichnungen wiederzufinden vermag; aufserdem unterstützt das allmähliche Verstehenlernen der Abbildungen auch das anschauliche Durcharbeiten der Gegenstände selbst aufserordentlich. Eine Verwendung der Lehrbuchfiguren neben den Objekten wirkt allerdings zerstreuend und ist daher nicht zu billigen. Weitere Forderungen, welche Schullerus an das Lehrbuch stellt, wie die, dafs es ausländische Kulturgewächse nicht aufnehmen soll und nur solche Pflanzen enthalten darf, welche in der Umgebung in wildem oder kultiviertem Zustande vorkommen, dafs auch Kryptogamen schon von der untersten Lehrstufe an in den Kreis der Betrachtung zu ziehen sind, weil auch sie wichtige Momente für die biologische Naturauffassung darbieten, dafs eine möglichst grofse Zahl von Arten, und mindestens alle häufiger vorkommenden, in dem Buche enthalten sein müssen, dafs endlich Angaben über Fundort und Blütezeit auf die Herbariumzettel, aber nicht in die Bestimmungstabellen gehören, alle diese Sätze seien hier nur erwähnt, da der Raum nicht gestattet, das in ihnen enthaltene Wahre und Falsche zu sondern. Charakteristisch ist der vom Verf. der Morphologie — oder für den Standpunkt des Elementarunterrichts vielmehr der Terminologie — beigelegte, hohe didaktische Wert; sie lehrt „nicht nur die Augen sehen und bereichert den Verstand, sondern wirkt durch Belehrung des Formensinnes auch auf das Gemüt veredelnd wie keine andere der botanischen Disciplinen“ (S. 16); der durch das Interesse für die Pflanzenformen erregte Thätigkeitstrieb findet in der Anlage und sorgfältigen Fortführung des Herbariums ein weites Feld. Auch die Systematik wird als der Morphologie untergeordnet betrachtet, indem es im Unterricht genügen mufs, leichtere Familien, wie Labiaten, Papilionaceen, Umbelliferen u. s. w. als natürliche Gruppen zu erkennen, und es sich nicht darum handeln kann, eine vollständige Übersicht eines Systems zu erreichen. Urteilen wir schliefslich nach dem,

was der Verf. in seinem „Lehrbuche“ selbst vorlegt, so z. B. bei der Familie der Liliaceen (S. 39):

Ordnung: Liliifloren: Lilienblütige.
Familie: Liliaceae: Liliengewächse.

1. **Scilla bifolia, Meerzwiebel (bifolia = zweiblättrig).**
2. **Erythronium Dens canis, Hundszahn (dens = Zahn, canis Hund).**
3. **Tulipa, Tulpe.**

   Blüten goldgelb, vor dem Aufblühen nickend, wohlriechend, Perigonblätter spitz, die 3 inneren am Grunde bärtig, wie die Staubfäden. Blätter breit lineal-lanzettlich. T. silvestris (= waldig).

   Blüten bunt, aufrecht, nicht oder unangenehm riechend, Perigonblätter stumpf, und wie die Staubfäden ganz kahl. Blätter eirundlanzettlich. Zierpflanze aus der Türkei. T. Gesneriana (Gesner = ein Botaniker).
4. **Lilium.**

   Blüten aufrecht, trichterig oder glockig. Staubgefäfse eingeschlossen.
   - Schneeweifs, wohlriechend. **Zierpflanze aus dem Orient. L. candidum (weifse Lilie).**
   - **Feuerrot, innen am Grunde schwärzlich gefleckt. Zierpflanze aus Piemont. L. croceum (Feuerlilie).**

   Blüten überhängend, turbanförmig (Perigonblätter zurückgerollt), rosenrot, rotbraun punktiert, Staubgefäfse meist vorstehend. Blätter quirlig. L. Martagon Türkenbund (kriegerisch).

Wie ersichtlich, ist das nichts anderes als das, was jede bessere Lokalflora, die auch Gartenpflanzen behandelt, ebenfalls enthält, abgesehen von der Art der Namenserklärung und dem Mangel von Angaben über Standort und Blütezeit. Es ist eine Bestimmungstabelle, aber kein „Lehrbuch“, auch wenn man einige Musterbeschreibungen und eine Zusammenstellung der Kunstausdrücke hinzudenkt, die ja auch in vielen Floren bereits eine Stelle finden. Nun haben die Bestimmungsübungen einen unzweifelhaften Nutzen, aber derselbe kommt ebenso unzweifelhaft nur der systematischen und terminologischen Seite des Unterrichts zu gute. Für die Morphologie ist nichts gewonnen, wenn der Schüler ein „lineallanzettliches“ und ein „eirundlanzettliches“ Blatt, ein „trichteriges“ und ein „turbanförmiges“ Perigon voneinander unterscheiden lernt. Die Morphologie beginnt erst dann, wenn ein die Einzelformen miteinander verknüpfender Gedanke, eine Idee von Zusammenhang eintritt, wo vielleicht in Wirklichkeit gar kein solcher vorhanden ist, jedenfalls also ein Überschreiten der sinnlichen Wahrnehmung stattfindet. Von derartigen Ideen kann aus Bestimmungsübungen und aus floristischen Tabellen wenig oder nichts gewonnen werden, und man versteht nicht, inwiefern Schullerus gerade von diesen eine Förderung der morphologischen Auffassung erwartet. Höher als letztere steht vielmehr für den Schulunterricht die biologische, weil diese dem Verständnis des Knaben näher liegt; jeder, der z. B. im Frühjahr die Schuppen einer Knospe sich entfalten und die jungen Laubtriebe hervorgehen sieht, wird auf den Gedanken kommen, dafs wohl ein Zusammenhang zwischen Kälte und notwendigem Schutz der

Laubblattanlagen während des Winters existieren mag, während er viel schwerer zu der Vorstellung zu bringen ist, dafs morphologisch die Knospenschuppen und die Laubblätter ein und dieselbe Bildung darstellen. Hieraus erhellt der Wert der Biologie gerade für den Elementarunterricht und das diesem gewidmete Lehrbuch; insofern letzteres im Sinne von Schullerus nur mit Bestimmungstabellen ausgestattet wird, erscheint es zwar geeignet für die Einübung systematischer Kategorieen und terminologischer Ausdrücke, aber ist für den biologischen Standpunkt wertlos. Die andauernd fortgesetzten Bestimmungsübungen nageln den Schüler auf eine ziemlich geistes- und ideenarme Beschäftigung fest, die ihm mit der Zeit den botanischen Unterricht ebenso verekeln mufs, wie das Auswendiglernen der Linnéschen Klassen oder das Einüben von zahlreichen terminologischen Ausdrücken. Je frischer und unmittelbarer Anschauungen aus dem Pflanzenleben an ihn herangebracht werden, desto eifriger zeigt er sich auch bestrebt, den dabei an seine intellektuelle Fähigkeit gestellten Anforderungen sowohl im mündlichen Unterricht als bei Verwendung des Lehrbuchs zu genügen. Den schon im zarten Knabenalter sich andeutenden Trieb nach Verständnis der Natur hat der erziehende Unterricht zu benutzen und so weit zu entwickeln, dafs er schliefslich einen bleibenden, wesentlichen Bestandteil in der geistigen Persönlichkeit des Zöglings bildet. Hierfür erweist sich die Biologie als ein viel wirksameres und auch weniger schwerfälliges Mittel als Morphologie und Systematik, die erst dann am Platze erscheinen, wenn das Interesse am Naturleben bereits erstarkt und eine wissenschaftlichere Auffassung als Bedürfnis erkannt ist. In Bezug auf Pflanzengeographie äufsert sich Schullerus ziemlich wegwerfend, indem er sagt, dafs sie „den geringsten erziehlichen Wert im Unterricht" habe, da „eigene Beobachtungen von seiten des Schülers auf diesem Gebiete unmöglich" seien. Als ob nicht auf jedem Ausfluge ins Freie dem Schüler gewisse Vergesellschaftungen von Pflanzen entgegenträten, die er als Wald, als Heide, Wiese, Gebüsch u. dgl. sogar mit Namen zu belegen gewohnt ist, und welche die Grundelemente dessen enthalten, wovon die Pflanzengeographie in ihren Vegetationsformationen ausgeht. Die Einzelpflanze im Zusammenhang mit anderen Gliedern einer pflanzengeographischen Gruppe und mit der Umgebung aufzufassen, einen durchschnittlichen Charakter, z. B. der einheimischen Waldvegetation, der Wasser-, Torfmoor- oder Heidegewächse zu entwerfen, dazu gehört freilich mehr, als der eben beginnende botanische Unterricht zu leisten vermag; aber nach einigen Semestern wird sich auch dazu Gelegenheit finden müssen, wenn nicht der Unterricht eines erziehlich wichtigen Moments verlustig gehen will. Freilich sind auf diesem Gebiete kaum die ersten Grundlinien der Methodik gezogen, und man kann es dem Verf. des Lehrbuchentwurfs nicht verargen, wenn er sich von den Beschreibungen der Baumwollenstaude, des Kaffee- und Kakaobaumes, der Theestaude u. s. w. wenig Nutzen verspricht und sie dem geographischen Unterrichte zuweist, insofern sie zur Charakteristik eines Landschaftsbildes oder ausländischer

Kulturzustände dienen Den botanischen Namen, die Familie und Linnésche Klasse, sowie vereinzelte an Abbildungen gezeigte Merkmale derartiger Pflanzen auswendig zu wissen, hat in der That keinen erziehlichen Wert, sondern vergröfsert nur die Wortgelehrsamkeit, welche der naturgeschichtliche Unterricht als seinen ärgsten Feind zu betrachten hat.

Über das von Junge in die Methodik eingeführte biozentrische Prinzip liegen mehrere neue Beurteilungen vor. Schullerus sagt, dafs der durch genannten Autor vom Unterricht geforderte Nachweis einer Abhängigkeit der Naturwesen voneinander und von der Gesamtheit für Schüler von 9—13 Jahren kaum verständlich sein dürfte, und dafs auch durch die Herausarbeitung von Gesetzen die als Hauptsache erscheinende Übung der Beobachtungsthätigkeit in den Hintergrund gedrängt werde. R. Fricke macht in einem Programm über den biologischen Unterricht aufser einigen ähnlichen Einwendungen geltend, dafs durch voreilige Anwendung von Naturgesetzen wie dem der organischen Harmonie, der Erhaltungsmäfsigkeit u. a. ein Rückfall in die verkehrte, deduktive Methode bedingt werde, dafs aber eine dieses Beiwerks entkleidete Anordnungsweise nach Lebensgemeinschaften wie auch nach anderen biologischen Gesichtspunkten ein wichtiges Mittel zur Verknüpfung und Vertiefung der Vorstellungen zu bilden vermöchte. Schickhelm spricht sich in der oben angeführten Schrift sehr sympathisch über das Jungesche Prinzip aus, weist jedoch darauf hin, dafs die zu einer bestimmten Lebensgemeinschaft z. B. der Wasserpflanzen gehörigen Einzelobjekte, obgleich sie nebeneinander wüchsen, je nach ihrer geringeren oder gröfseren Schwierigkeit auf verschiedenen Unterrichtsstufen zu behandeln seien; so gehören die Seefeder und der Wasserranunkel nach Sexta, die Wasserlinsen und Fadenalgen in den Unterricht der oberen Klassen. Es soll nur auf der untersten Stufe „die einzelne Lebensgemeinschaft in groben Zügen umgrenzt werden"; erst später handelt es sich um genauere Ausarbeitung; ohne Schädigung des Prinzips meint Schickhelm die Einzelbeschreibungen, wie sie im „Dorfteich" von Junge vorliegen, ohne weiteres seinem Unterrichtsgang einfügen zu können, auch wenn der Stoff zunächst anders gruppiert werde. Er deutet ferner an, dafs die biozentrischen Beziehungen auf botanischem Gebiete viel spärlicher fliefsen und erst auf den oberen Stufen verwendbar seien, und dafs endlich vielfach praktische Schwierigkeiten — beispielsweise bei einem von demselben Lehrer in mehreren Klassen erteilten Naturgeschichtsunterricht — gegen die Lehrweise Junges sprächen. Sein Schlufsurteil in der Sache lautet: „Für den Anfang (des botanischen Unterrichts) steht die Bearbeitung der Form im Vordergrund; der durchgenommene Stoff ist nach Lebensgemeinschaften zu ordnen und zu verwerten; erst auf vorgerückteren Stufen ist jenes Prinzip für die Auswahl des Stoffes mafsgebend." Dementsprechend gliedert er den Lehrgang in folgende Stufen:

1. Stufe. Entwickelung und Bearbeitung der Pflanzenform.
   a) Beschreibung einzelner Pflanzen mit besonders deutlichen Merkmalen (Terminologie, Blütenformel und Blütendiagramm). Das Individuum als Zentrum einer Lebensgemeinschaft (VI).

b) Entwickelung des Familienbegriffs. Pflanzenindividuen mit komplizierterem Bau. Die Familie als Zentrum einer Lebensgemeinschaft oder als Zentrum gemeinsamer Beziehungen (V).

2. Stufe. Entwickelung der Lebensbedingungen der Pflanze.

a) Bearbeitung von Lebensgemeinschaften: Wiese, Feld, Teich, Kulturpflanzen. Vegetation der Mittelmeerländer. Entwickelung des Systems der bedecktsamigen Blütenpflanzen (IV).

b) Lebensgemeinschaften: Laubwald, Nadelwald, Feld, Teich (Erweiterung). Vegetation der Tropen. System des Pflanzenreichs (III).

Naturgemäfs sind die heimatlichen Vegetationstypen auf Exkursionen zu zusammenhängender Anschauung zu bringen, wobei ein bestimmtes Terrain als Beobachtungsfeld ausgewählt wird, das im Laufe des Jahres mehrfach zu besuchen und in seinen Einzelheiten genau zu betrachten ist. Am Wohnort des Verf. (Ohlau) besteht das für IV bestimmte Beobachtungsgebiet aus einem von zwei Gräben eingefafsten Feldwege, der unmittelbar hinter dem Gymnasium beginnt und einerseits an einem Acker, andererseits an einer Wiese vorbeiführt; ein kleiner, von Weiden und Erlen umfafster Teich liegt am Ende des Wegs. Das für III bestimmte Terrain bildet der Stadtpark mit einer von der Ohle durchzogenen Wiese, mit Ackerfeldern und einem Eisenbahndamm in der Umgebung; die dort wachsenden Pflanzen werden auch nach kleineren Einheiten zusammengefafst, so z. B. das Unkraut im Getreidefeld, das Unterholz im Laubwald, das Pflanzenleben auf dem Grunde des Laub- und Nadelwaldes, der Blütenteppich der Wiese vor dem ersten und vor dem zweiten Schnitt u. s. w. Es wird auf den Lehrer ankommen, ob diese Zusammenfassungen auf leeres Geschwätz hinauslaufen oder die ersten Anfänge pflanzengeographischen Verständnisses erwecken.

Im Anschlufs hieran mögen auch die übrigen Vorschläge Schickhelms über den botanischen Unterricht, soweit dieselben nicht bereits in dem allgemeinen Teile dieses Berichts beleuchtet wurden, kurze Erwähnung finden. Als ein wichtiges Moment für den beobachtenden Unterricht bezeichnet er die auch von anderer Seite betonte Forderung, dafs jeder einzelne Schüler den gerade der Untersuchung unterliegenden Pflanzenteil mit dem Finger andeuten müsse, und dafs der Lehrer bei bankweiser Durchmusterung sich davon zu überzeugen habe, ob jeder sehe, was er sehen soll. So zeitraubend die peinliche Handhabung dieser Vorschrift ist, so erweist sie sich doch als höchst notwendig und förderlich, was Ref. aus eigener Unterrichtspraxis nur bestätigen kann. Messungen mit Mafsstab und Zirkel hält Schickhelm ebenfalls für besonders wertvoll und erblickt in ihnen eine Vorübung zum Zeichnen; Teilanschauungen (Gestalt von Blättern, Längs- und Querschnitte von Blüten u. dgl.) sind vom Schüler graphisch zu fixieren. Die Anzahl der Demonstrationsarten wird auf 16 bis 20 für das erste Semester, die Gesamtzahl der Familien auf 20 bis 25 festgesetzt. Das Lübensche Schema wird, wie schon erwähnt, abgewiesen; Vergleichungen können daher schon auf der untersten Stufe vor-

genommen werden. „Die Unterrichtsform soll anfangs die fragende sein, das Beobachtete wird in eine knappe Beschreibung zusammengefafst, die gesetzmäfsigen Erscheinungen und die Gesetze selbst ergeben sich auf Grund von Induktion. Erst auf den oberen Stufen wird ein Vortrag des Lehrers notwendig.“ Eine eingehende Kenntnis der einheimischen Formen kann vom Schüler nicht verlangt werden. Auf der zweiten Unterrichtsstufe ist von der Familie auszugehen und im Zusammenhange damit der Art- und Gattungsbegriff zu entwickeln; die Bearbeitung letzterer Begriffe braucht nur einen verhältnismäfsig kleinen Raum einzunehmen und sich nur auf wenige Gattungen und Arten zu erstrecken. Die Bestimmungsübungen erscheinen nur dann wertvoll, wenn sie mit einer bereits vorhandenen, sicheren Kenntnis des Systems unternommen werden, sonst laufen sie auf Raten und Probieren hinaus: sie können sich daher im Unterricht nur soweit erstrecken, als das System im vorhergehenden Unterricht bearbeitet wurde; eine beliebige Pflanze zu bestimmen ist der Schüler aufser stande. Für den morphologischen Unterricht haben Blütenformeln und Diagramme ein sehr hohe Bedeutung. Wegen der Beziehungen zu Geographie und Geschichte ist der Betrachtung der Kulturpflanzen hinreichender Raum auf der oberen Stufe freizulassen. Physiologische Verhältnisse sollen schon von unten auf in den ersten Grundlinien (Nahrungsaufnahme durch die Wurzel, Einflufs des Lichts auf das Wachstum, Befruchtung und Bestäubung, Verbreitung der Samen u. a. m.) angedeutet werden; dabei ist von bestimmten Beobachtungen und Versuchen (Keimungsversuch, Kultur einer Zwiebelpflanze u. s. w.) auszugehen; schwierigere Kapitel (Assimilation, Zellen- und Gewebelehre) können erst auf der obersten Unterrichtsstufe mit Erfolg zur Durchnahme gelangen. Von Kryptogamen genügt die Bearbeitung je einer Species aus den einzelnen Klassen; wichtiger ist die Berücksichtigung der Kryptogamen als Faktoren von Lebensgemeinschaften. — Der Mehrzahl dieser eben aufgezählten Forderungen Schickhelms wird man beipflichten dürfen; wer abweichender Ansicht ist, wird bei probeweiser Befolgung obiger Postulate meist zu befriedigenderen Unterrichtsergebnissen gelangen, als in Gefolgschaft der Lübenschen Methodik. Dafs letztere aber im Unterricht höherer Lehranstalten noch gegenwärtig in der Weise florieren sollte, wie Schickhelm anzunehmen scheint, ist doch sehr unwahrscheinlich, nachdem Jahrzehnte hindurch die besagte Richtung in Zeitschriften und Schulbüchern bekämpft resp. verbessert worden ist. Dem Berichterstatter scheint vielmehr eine ganze Reihe der obigen, von Schickhelm ausgesprochenen Grundsätze längst zu fast allgemeiner Anerkennung gelangt zu sein, abgesehen freilich von der Anordnung des Lehrstoffs nach Lebensgemeinschaften, über welche die Ansichten der Fachgenossen noch weit auseinandergehen und allgemein gültige Erfahrungen noch wenig vorliegen.

Es ist hier der Ort, der Fort- und Umbildung der Jungeschen Grundsätze im Volksschulunterricht wenigstens andeutungsweise zu gedenken. Es scheint auf diesem Gebiete ein neues Lehrprinzip sofort sich zu einer

Art von Dogma herauszubilden, dem der Einzelne zu folgen gezwungen ist, auch wenn er abweichende Überzeugungen hegt. Typisch ist in dieser Beziehung eine Schrift von R. Seyfert (Knabenlehrer zu Penig). Der von Junge in einem ganz bestimmten Sinne gefafste Begriff der Lebensgemeinschaft wird hier auch auf Kreise beziehungslos nebeneinander stehender Naturgegenstände übertragen, an denen trotzdem die biozentrischen Gesetze von der organischen Harmonie, der Anpassung u. s. w. zur Auffassung gebracht werden sollen. Verf. sagt darüber: „Die uns umgebende Natur besteht zum grofsen Teil nicht nur aus natürlichen Lebensgemeinschaften wie Wald, Teich u. s. w., sondern der Mensch hat durch seinen Einflufs Gebiete geschaffen, die im Schulunterricht von wesentlicher Bedeutung sein müssen, da sie in den Augen des Volkes und des Kindes nichts anderes sind, als Lebensgemeinschaften. Dazu gehören: Haus und Hof, Garten, Wiese und Feld. Diese in der Natur sich vorfindenden Lebensgebiete bilden also die Unterrichtsgruppen.“ Seyfert ordnet den Stoff zunächst nach diesen künstlich geschaffenen Kategorieen und wählt z. B. für den ersten Kursus (4. Schuljahr) folgende, dem Garten entnommene Tiere und Pflanzen aus: Schneeglöckchen, Tulpe, Obstbäume, Star und Maikäfer, Erd- und Stachelbeere, Rose, Sonnenblume, Möhre, Bohne, Taubnessel, Apfelbaum; aus Haus und Hof: Pferd, Rind, Schaf, Katze, Schwein, Maus, Taube, Gans, Sperling, Spinne, Fliege, Wanze. Eine Vorstellung davon, welche Gesichtspunkte an diesen Objekten gewonnen werden sollen, erhellt aus folgendem „Rückblick“:

Rückblick auf die Pflanzen (S. 53—55).

I. Übersicht: Aufzählen der genannten Pflanzen. Einteilung derselben in Blumen, Obstbäume, Gemüse u. s. w.

II. Bau der Pflanzen:

1. Die Teile einer Pflanze sind: Wurzel, Stengel, Blätter, Blüte, Frucht.
2. Die Wurzel: Ihr Zweck Ernährung und Befestigung. Darum Richtung nach unten. — Verschiedene Gröfse nach der Gröfse der übrigen Teile. Formen.
3. Der Stengel:
   a) unterirdisch: Zwiebel, Wurzelstock. Zweck: Vermehrung, Überwinterung (Vorratskammern).
   b) oberirdisch: Zweck: trägt Blätter und Blüten dem Licht entgegen, wächst darum nach oben. Führt ihnen Saft zu, hat dazu kleine Röhrchen, die sich bis zu den feinsten Adern im Blatt erstrecken. Bau. Richtung: aufrecht, kletternd, kriechend, windend. Festigkeit: holzig (Baum, Strauch), krautig (Kräuter). Davon abhängig die Dauer. Ausläufer.
4. Die Blätter: Zweck: Luftaufnahme, dazu ganz feine Löcher. Teile: Stiel, Fläche, Adern (Zweck der Adern). Bau: einfach, zusammengesetzt. Form: linealisch, lanzettlich, eiförmig, herzförmig. Rand: glatt, gesägt, geteilt. Umbildung zu Ranken (zum Klettern und Aufrechthalten).

5. Die Blüte: Teile: Kelch, Blumenkrone, Staubgefäfse (Staubfäden und -beutel), Stempel (Fruchtknoten, Griffel, Narbe). Die ersteren Schutzorgane (besonders in der Knospe) gegen Kälte, Nässe. Die anderen zur Vermehrung. Im Fruchtknoten die Samen. — Blütenstände: einzeln. Dolde, Quirl, Traube.
6. Die Frucht: Zweck = Vermehrung. Arten: Kapsel-, Stein-, Kern-, Beeren-Scheinfrucht, Hülse, Schliefsfrucht.
7. Vergleiche in Bezug auf den Bau ergeben natürliche Familien: Zwiebelgewächse, Rosenblütler, Korbblütler, Schmetterlingsblütler, Doldengewächse, Zwiebel, Lippenblütler.

III. Leben der Pflanze:

1. Eine neue Pflanze bildet sich aus Samen.
2. Die Entwicklungsstufen sind: Keimen, Wachsen, Blühen, Fruchtbildung, Vergehen. Das Keimen dauert verschieden lange, zum Wachsen gehören Stengel-, Blätter- und Knospenbildung. Die Fruchtbildung verlangt die Befruchtung. Sie besteht darin, dafs der Blütenstaub in den Griffel hineinwächst. (!) Sie wird oft durch Insekten besorgt. Die Bildung des Samens bis zur Fähigkeit zu keimen nennt man Reifen. Die Samen müssen ausgestreut werden; dies geschieht durch den Menschen, die Tiere, den Wind.
3. Lebensdauer: Es giebt einjährige, zweijährige, ausdauernde Pflanzen. Zum Ausdauern während des Winters dienen Wurzel, Wurzelstock, Zwiebel, Holzstamm.
4. Andere Vermehrungsorgane sind Zwiebel und Ausläufer.

IV. Was die Gartenpflanzen brauchen:

1. Guten Boden. Enthält die Nahrung. Mufs locker sein, damit Wasser hinein kann. Dazu umgegraben. — Blofser Sand hält das Wasser nicht; Lehm läfst es nicht durch. Dünger führt Nahrung zu.
2. Wasser: Löst die Nahrung im Boden auf (vgl. Zucker, Salz) oder macht sie flüssig, damit die Wurzeln trinken können. Bei Trockenheit giefsen! am besten mit weichem Wasser; dieses löst die Nahrung besser auf. Nicht zu viel!
3. Licht: (zur Anschauung auch Zimmerpflanzen). Pflanzen wachsen dem Lichte zu. Sind ohne Licht weifs und schwach. Lichthunger.
   Lage des Gartens. Unkrautausjäten.
4. Wärme: Bei Eintritt der Kälte hören die Pflanzen auf zu wachsen. Gewisse Teile in der warmen Erde, sonst getötet. Der Schnee schützt, weil er besonders durch die in ihm enthaltene Luft ein schlechter Wärmeleiter ist. Wird es wärmer, so beginnt der Pflanzenwuchs von neuem.
5. Luft zum Atmen. Abwischen der Blätter im Zimmer. Regentropfen im Freien.

Rückblick auf die Haustiere (S. 60—62).

I. Aufzählung der behandelten. Einteilung in nützliche, schädliche und lästige.

II. Lebensweise und Einrichtung.

A. Ernährung:

1. Wahrnehmung der Nahrung durch die Sinne: Gehör, Gesicht, Geruch, Gefühl. Je schärfer die Sinne, desto besser die Wahrnehmung. Je schwieriger die Wahrnehmung, desto schärfer die Sinne.

2. Erlangung durch Bewegung (Beine, Flügel — Laufen, Schwimmen, Fliegen, Klettern) und besondere Einrichtungen (langer Hals des Pferdes, Rüssel des Schweines, Netz der Spinne).
3. Erfassen durch Lippen, Zunge, Zähne, Krallen, Schnabel und Saugrüssel.
4. Verzehren, z. B. Kauen mit den Zähnen (Pflanzenfresser, Fleischfresser), Zerkleinern mit den Schnabelrändern. Dienst der Wangen, der Kaumuskeln, des Speichels zum Aufweichen, der Zunge zum Schlingen, des Kropfs u. s. w. Speiseröhre, Magen, Darm.

   Ergebnis: Jedes Tier ist so eingerichtet, dafs es sich ernähren kann.

B. Bewegung. Beine zum Laufen u. s. w. Schneller Lauf = lange, kräftige Beine; Springer = längere, geknickte Hinterbeine; Klettern = scharfe Krallen, Ballen an den Füfsen; Schleichen = weiche Pfoten; Schwimmen = Schwimmhaut.

   Die Einrichtung pafst zu der Bewegung.

C. Da die Bewegung zur Erlangung der Nahrung dient, so pafst die Bewegung auch zur Ernährung (Nachweis).

D. Aufenthaltsort und Wohnung: Alle im Hause, das ihnen Schutz bietet. Manche besondere Wohnungen und Lager (Katze, Maus, Sperling, Spinne); bei diesen pafst die Einrichtung zum Herstellen und zum Leben in dieser Wohnung (Nachweis!).

E. Alle die Tiere leben im Hause, weil dort ihre Nahrung (die Maus in der Nähe der Küche, die Katze dort wo viele Mäuse, die Spinne im Winkel, wo sie die Mücken und Fliegen nicht sehen). Der Aufenthaltsort pafst demnach zur Ernährung.

F. Sicherung. Dazu dienen:
1. Die Wohnung.
2. Die Sinne, mit denen sie die Gefahren wahrnehmen.
3. Die Bedeckung.
4. Die Waffen (Hufe, Hörner, Krallen, Zähne).
5. Die Bewegung (zum Entfliehen).

   Ergebnis: Ernährung, Bewegung, Aufenthalt, Sicherheit eines Tieres und seine Einrichtungen passen zu einander (Gesetz der Erhaltungsmäfsigkeit).

III. Einordnung der behandelten Tiere:
1. Säugetiere (Ein-, Zwei- und Vielhufer, Raub- und Nagetiere).
2. Vögel (Hühner, Tauben, Sing- und Schwimmvögel).
3. Fische (Goldfisch).
4. Insekten.
5. Spinnen.

IV. Die Haustiere und der Mensch:
1. Der Mensch hat in den Haustieren wichtige Gehilfen (Nahrung, Kleidung, Kraftausnützung).
2. Er hat auf sie grofsen Einflufs gehabt:
   a) Veredelnd: Pferd (Eigenschaften, Aussehen, Rassen), Hund.
   b) Zum Nachteile für die Tiere: (Schaf, Esel: träge, feig, stumpfere Sinne durch Gewöhnung).
   c) Zu seinem Vorteile: Fell des Schafes, Kraft des Pferdes, Fettheit des Schweines u. s. w.
3. Pflege.

Aufser derartigen Rückblicken werden auch für jeden Monat und für jede einzelne Pflanzen- oder Tierart spezielle Anweisungen für die Behandlungsweise gegeben; so z. B. beim Schneeglöckchen (S. 48): 1. Beobachtet: Tag der ersten Blüte. Gesammelt: Blatt und Blüte. — 2. Zur Anschauung: Vollständige Pflanzen. 3. Zur Betrachtung: Namen der Teile und Beschreiben. Blätter in der Erde weifs, weil ohne Licht. Scheide am Schaft zum Schutze der Blüte. Blüte hängt nach unten zum Schutze gegen die Witterung. Selten Früchte wegen der Kälte. Ersatz: Die Zwiebel zur Vermehrung. 4. Zum Anschlufs: Die Tulpe mit ähnlichem Bau; Färbung u. s. w. (Ausführlich zu betrachten!) Narzisse, Hyazinthe, Küchenzwiebel. Gemeinsames die Zwiebel, also Zwiebelpflanzen. 5. Allgemeines: Die Zwiebel. a) Teile: Schalen, Zwiebelkuchen, Brutzwiebeln. b) Wesen derselben: Keine Wurzel, sondern Stengel oder Sprofs, aber unterirdisch. c) Bedeutung, Vermehrung (Vorgang der Teilung), Überwinterung (geschützt in der Erde, fleischige Hüllen), Vorratskammer (aufgespeichert im Sommer, verbraucht im zeitigen Frühjahr, darum so frühes Erscheinen). 6. Aufgabe: Sammle andre Frühlingsgartenblumen. Als Beispiel für ein zoologisches Thema sei herausgegriffen: das Hausschwein (S. 54). 1. Beobachtet: Hausschwein laufend, wälzend, wühlend. Ferkel. 2. Zur Anschauung: Abbildung, Schädel. 3. Zur Betrachtung: Äufseres unschön. Allesfresser. Zähne. Zum Wühlen dienen harter Rüssel, gebogene Hauer. — Mast. Pflege. Bewegung plump. Vielhufer. 4. Verallgemeinerung: Pferd, Rind, Schwein = Ein-, Zwei- und Vielhufer. (5. Anschlufs: Bandwurm und Trichine. Diese Tiere können aber auch in der Menschenkunde behandelt werden.)

Diese Proben genügen zur Charakteristik des Buches, das manchem Volksschullehrer die eigene Arbeit merklich erleichtern dürfte. Vom kritischen Standpunkt ist aber daran zu erinnern, dafs hier die Methode Junges bis auf ganz geringe Reste aufgegeben erscheint, und die Behandlungsweise vielmehr die ist, wie sie sich in der Volksschule seit langer Zeit in Bezug auf „Gartenpflanzen und Haustiere“ herausgebildet hat. Diese Sachlage wird durch die Bezugnahme auf Junge verdunkelt; der Fernerstehende erhält den Eindruck, als ob hier eine Fortsetzung, vielleicht gar eine Verbesserung der Jungeschen Bestrebungen vorläge, während in Wirklichkeit nur das Althergebrachte — allerdings durch einige moderne Schlagwörter wie das Gesetz der Harmonie, der Erhaltungsmäfsigkeit u. dgl. aufgeputzt — vom Autor dargeboten wird. Dieser Mangel an Pietät gegenüber der älteren Methodik und das unkritische Verhalten gegenüber gewissen Modephrasen, die unbesehen zum Dogma erhoben werden, verhindert den stetigen Fortschritt und Ausbau des Lehrverfahrens und vergröfsert die Unklarheit und den Widerstreit der Ansichten. Auch der Verf. vorliegender Schrift hätte der Wahrheit einen besseren Dienst geleistet, wenn er trotz Junge die Vorzüge der älteren Lehrweise, zumal für den Anfangsunterricht, an seinen an sich ja dankenswerten Entwürfen und Stoffdispositionen in das rechte Licht gesetzt hätte.

Da, wo er natürliche Lebensgemeinschaften zu behandeln hatte, wie im dritten Kursus (7. Schuljahr) den Teich und das Meer, hätte er ausreichende Gelegenheit gehabt, den Verdiensten Junges gerecht zu werden. Ob es aber in der That — selbst an der achtstufigen Volksschule — möglich ist, fremdartige Lebenszentren, z. B. den Wald der Mittelmeerzone, den tropischen Urwald, die Tierwelt des Meeres bis zu den Kreidetierchen und Infusorien hinunter zur lebendigen Anschauung und zum Verständnis der Schüler zu bringen, möchten wir bezweifeln; eine vorsichtige Beschränkung auf das Heimatliche und der Volksanschauung näher Liegende wäre entschieden zu wünschen, da sonst die Grenze gegen das Fachwissen nur zu leicht überschritten wird. Zu Gunsten des Seyfertschen Buches mag noch angeführt sein, dafs es aufser Lehrplanentwürfen und Stoffdispositionen für verschiedenartigste Volksschulkategorieen in seinem ersten Teile allgemeine Anweisungen über Auswahl, Anordnung, Verteilung des Stoffes, über die an den Lehrer zu stellenden Anforderungen, ferner auch über das Anstellen von Beobachtungen und das Unterrichtsverfahren im Allgemeinen enthält. Vom naturgeschichtlichen Lehrer verlangt Verf. aufser warmem Interesse für die Natur: „dafs er die Naturkörper der heimatlichen Flur alle, die des engeren Vaterlandes zum gröfsten Teile dem Namen und der äufseren Erscheinung nach“ kennen müsse; aufserdem soll er „tieferes Verständnis für den gesetzmäfsigen Zusammenhang im Leben der Natur“ besitzen und im stande sein, „auch schwierigere Vorgänge zu deuten, im Wechsel der Erscheinungen das ewig gültige Gesetz zu erkennen“. Das sind doch für 18—20jährige Seminarlehrer etwas starke Anforderungen! Wären sie in Wirklichkeit erfüllt, so wäre auch das Seyfertsche Buch zwecklos, da einem naturkundigen Lehrer z. B. doch nicht folgende Gesichtspunkte zur Pflanzenbeobachtung angegeben zu werden brauchen: 1. Name. 2. Standort. 3. Entwicklung mit Angabe der Beobachtungstage (Legen des Samens, Erscheinen der Keimblätter, des ersten Laubblatts, der ersten vollständigen Blüte, der ersten reifen Frucht u. s. w.). 4. Die Formen der Pflanze. 5. Abweichungen von den gewöhnlichen Formen. 6. Normale Lebensbedingungen (Bodenart, Licht, Feuchtigkeit, Wärme u. a.). 7. Die Pflanze unter abweichenden Lebensbedingungen. 8. Veränderungen an der Pflanze abends, bei schlechter Witterung. 9. Die Pflanze in ihrer Abhängigkeit oder Einwirkung auf benachbarte Pflanzen. 10. Die Pflanzen und die Tiere. 11. Die Pflanzen und der Mensch. Das hat doch alles nur für jemand Wert, der auf dem Gebiete der Naturwissenschaft unbewandert ist. Ein offnes Geständnis, dafs gar mancher Lehrer sich in dieser Lage befinden mag, und dafs einem solchen das Buch Unterstützung und Hülfe bringen will, wäre verdienstlicher als die Aufstellung hochgespannter Forderungen an Lehrer und Schüler, die den Schein erwecken, als ob wer weifs welche Fortschritte im naturkundlichen Unterricht neuerdings gemacht seien. Der Anfänger kann allerdings gar vieles auch aus dem Seyfertschen Buche lernen; vor allem wird er auf die Anleitung zum Be-

obachten als auf die wahre Grundlage und Wurzel des Unterrichts und auf die Mittel hingewiesen, welche die natürliche Umgebung allerorten in Wald und Feld, See und Gebirge, Sumpf und Moor zur Belebung der Beobachtungsthätigkeit darbietet. Freilich mufs es der Lehrer verstehen, die auch der kleinsten Dorfschule zu Gebote stehenden Anschauungsmittel auf Ausflügen, durch Aufzucht von Tieren und Pflanzen in kleinen Aquarien und Schulgärtchen, durch Anlage instruktiver, von den Schülern selbst allmählich zusammengebrachter Sammlungen, durch Stellung zweckmäfsig überlegter Beobachtungsaufgaben nutzbar zu machen. Auf diesem Gebiete hat sowohl der niedere als der höhere Schulunterricht noch vieles zu lernen, ehe er sich gewaltiger methodischer Fortschritte rühmen darf. Die sinnreichsten Prinzipien und die kostbarsten Lehrmittel helfen nichts, wenn der Unterricht den Schüler nicht zu selbstthätigem Beobachten und Urteilen zu bringen versteht. Dafür ist oft ein ganz unscheinbares Material — ein paar Blumentöpfe zur Aufzucht von Pflanzen, einige grofse und weite Cylindergläser zur Aufnahme kleiner Wassertiere, einfache Versuche mit billigen Hilfsmitteln — wertvoller als grofsartige Schausammlungen und komplizierte Apparate. Der fast unerschöpfliche Beobachtungsstoff in der freien Natur besitzt den Vorzug, sich stets wieder zu verjüngen und die Wifsbegierde der Kinder stets von neuem und immer wieder von anderen Seiten zu beschäftigen, sobald erst ihre inneren Augen für diese Art von Offenbarung erschlossen sind. In dieser Richtung kann auch die Schrift Seyferts Gutes wirken, obgleich sie für die Ausnutzung von einfachem Beobachtungsstoff dem Lehrer bei weitem nicht eine so kräftige Unterstützung gewährt als das Buch Junges. Nicht die philosophischen Naturgesetze, sondern die Fingerzeige auf das Kleinwerk des Naturunterrichts, — auf die Art und Weise, wie dies oder jenes Wasserinsekt und Wasserpflänzchen, dieses oder jenes Lebensmoment eines Naturgeschöpfs den Kindern zu recht lebenswahrer Anschauung gebracht werden kann —, bilden das Wertvolle des „Dorfteichs“; mit der Formulierung jener Gesetze will sein Verfasser viel mehr das Verständnis seiner eigenen Fachgenossen, als den Sinn unmündiger Kinder auf ein hohes Ziel der Erkenntnis hinweisen. Die bisher durch sein Buch hervorgerufene Litteratur zeigt, dafs auch im Namen begeisterter Propheten vielfach gesündigt wird!

Auch das weitläufig angelegte Werk von O. Twiehausen *Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen* sucht sich auf die Schultern Junges zu stellen, ohne ihn an methodischer Einsicht zu erreichen. Allerdings erscheint es als eine Vereinfachung, wenn an Stelle natürlicher Lebensgemeinschaften zunächst die Wiese und das Feld, im Winter auch Haus und Hof zur Betrachtung gelangen; es wird dadurch aber auch eine noch gröfsere Willkür in der Auswahl bedingt, als bei rein systematischen Gesichtspunkten. Im Frühjahr läfst Twiehausen z. B. aus dem Obstgarten den Pflaumen- und Birnbaum, den Maikäfer und die Honigbiene, die Kleinobstgewächse, Blattläuse, Marienkäferchen

und den Stachelbeerspanner, den Star und das Gartenrotschwänzchen, im zweiten Kursus Distel- und Buchfink nebst Elster, im Winter Pferd und Esel, Hauskatze, Fledermaus, Huhn und Hahn nebst der Hausgans aufmarschieren. Allerdings ist sein Bestreben darauf gerichtet, überall möglichst viele Lebensbeziehungen aufzusuchen; es wird erzählt, wie z. B. die Pflaumenfrucht entsteht, wie der Birnbaum veredelt wird, wie der Maikäfer frifst, sieht, fühlt und wie sich „seine Kinder“ verhalten, worin des Bienchens Arbeit besteht, welchen Dienst es den Obstbäumen erweist, welcher „kleine Besuch“ sich an den Johannisbeersträuchern einfindet, wie der Star den Polizeidienst in Garten und Feld ausübt, weshalb der Buchfink der Edelmann, der Sperling der Bettelmann unter den Finken genannt werden kann u. s. w. Viele niedliche Bemerkungen sind eingestreut, aber man kann den Zweifel nicht unterdrücken, ob dieselben im Grunde so kindheitsgemäfs sind, wie sie sich den Anschein geben; die Hummeln erscheinen als die „Zottelbären“ unter den Insekten; sie sind die „Boten des Weidenstrauchs“ und tragen den Blütenstaub zu den Stempelkätzchen; es wird genau geschildert, wie's „in der Wohnung der Hummeln aussieht“, wie die Larven einen „weichen Fadensarg“ spinnen, der nach ihrem Ausschlüpfen als „Schüsselchen und Töpfchen“ dient, um den Honig aufzubewahren, wer das Hummelvolk regiert, wie die „jüngeren Geschwister“ aufgezogen werden, wie die Drohnen entstehen, denen vom Verf. fälschlich Körbchen zum Einsammeln des Honigs beigelegt werden, und wie die Mehrzahl „der Einwohner des Hummeldorfes“ im Winter zu Grunde geht. Aus diesen Beispielen läfst sich der Ton der Darstellung ersehen; gegen den Inhalt derselben ist einzuwenden, dafs der Schüler von den meisten Stücken des hier Erzählten keine Anschauungen haben kann, da ihm nur ein Hummelnest und einige an Weidensträuchern schwärmende Hummeln gezeigt werden sollen. Das hier und anderwärts von Twiehausen beigebrachte Material stellt an die Vorstellungskraft der Kinder zu hohe Anforderungen; die Aufstellung allgemeiner Naturgesetze unterläfst er auf der Mittelstufe, für welche das diesmal vorliegende Heft seiner Lektionen bestimmt ist, sucht aber dafür durch poetische Naturauffassung, durch Bezugnahme auf Gedichte u. dgl. zu entschädigen. Von positivem Wissensstoff wird ein viel gröfseres Quantum zur Bearbeitung herangezogen, als sich dem Ziele des naturkundlichen Volksunterrichts gegenüber rechtfertigen läfst; die Kinder haben z. B. die Merkmale der Stachelbeergewächse, der Rosengewächse, der Korbblütler u. a. anzugeben, sie sollen den gefleckten Aron als Kesselfallenblume, den Bestäubungsvorgang beim Knabenkraut, beim Wiesensalbei, die Unterschiede der weifsen und roten Lichtnelke, die Bestäuber der Geisblattpflanze, die Ernährung der Pflanzen durch Nährstofflösungen und vieles andere kennen lernen. Was wird da erst auf der Oberstufe verlangt werden? Als Präparationsmittel für den Lehrer mag das Buch einen gewissen Wert haben, obgleich es mehr auf äufserliche Abrichtung desselben durch reichliche Darbietung aller möglichen Gesichtspunkte, als auf seine gründliche naturwissenschaftliche Weiterbildung

hinzuarbeiten scheint — ein Unterschied von der Jungeschen Anleitung, der wohl zu beachten ist.

Aufser Seyfert und Twiehausen haben auch Hummel, Vögler und Löhle methodische Hilfs- und Präparationsbücher für den naturgeschichtlichen Volksunterricht entworfen, in denen vielfach Aufgaben zur Übung des Beobachtungssinnes gestellt werden.

Auf dem Gebiete des *mineralogischen* Unterrichts liegt eine Programmschrift von Dr. W. Waege (Berlin) vor, dessen Netze zu zerlegbaren Krystallmodellen im vorigen Bericht Erwähnung fanden, und der nun im Anschlufs daran einen krystallographischen Lehrgang für O III des Gymnasiums darstellt. Er geht davon aus, dafs der Schüler „seine planimetrischen Kenntnisse an Krystallen und ihren Modellen zu verwerten" habe, um sich daran für den späteren stereometrischen Unterricht vorzubereiten; es soll mit anderen Worten die Krystallographie „im Sinne eines stereometrischen Anschauungsunterrichts" erteilt werden, wobei dann speziell krystallographische Abstraktionen, wie z. B. die symbolische Bezeichnungsweise, fernzuhalten sind. Durch einige Krystallisationsversuche (Kochsalz, Alaun) wird der Schüler zunächst mit den Grundformen des regulären Systems (Würfel, Oktaëder) bekannt gemacht und sieht dann am Bleiglanz beide Formen nebeneinander auftreten; die Frage nach Gesetzmäfsigkeit in der Vielheit der Krystallgestalten begründet eine methodische Betrachtung letzterer. Begonnen wird mit dem Würfel, der als fertige Form unter sofortiger Einführung der 3 Achsen beschrieben und in Parallelprojektion gezeichnet wird; ein genau gleiches Achsenkreuz liefert dann durch Verbindung seiner Eckpunkte das zugehörige Oktaëder. Das Vorkommen von Kombinationsformen bei Bleiglanz und Flufsspat weist auf die Abstumpfung der Ecken hin, die nun am Würfel so vorgenommen werden, dafs die Schnittflächen durch die Mitte je dreier anstofsender Kanten gelegt und dadurch das Kubooktaëder erhalten wird, welches näher beschrieben wird und durch weiter fortgesetzte Ausdehnung der Abstumpfungsflächen das Oktaëder liefert; von den Modellen ist hierbei besonders das Oktaëder im Würfel zu benutzen; es zeigt innerhalb eines halbierten Umhüllungswürfels ein demselben halb eingefügtes, halb vorspringendes Oktaëder, auf welches als Hohlform die andere Hälfte des Umhüllungswürfels aufgesetzt werden kann; letzterer ist behufs Konstruktion der Teilstücke durch 3 Hauptschnitte zerlegt. Ähnlich wird mit der zum Würfel führenden Eckenabstumpfung des Oktaëders, sowie mit der Entstehung des Tetraëders aus Würfel resp. aus Oktaëder verfahren. Dann tritt die Betrachtung des Quarzes ein, um die Hexagonalstellung des Granatoëders vorzubereiten; letzteres wird am Granat demonstriert und krystallographisch durch Abstumpfung der Oktaëderkanten erhalten; auch hierzu wird als Modell ein in 4 Teile zerlegbares Umhüllungsoktaëder mit einem in den Hohlraum passenden Granatoëder von den Schülern mit Hilfe der Netze konstruiert. Es folgt die Ableitung des am Schwefelkies erkannten Pyritoëders aus dem Pyramidenwürfel. Das Hexagonalsystem

wird am Quarz und am Kalkspat erläutert, wobei sowohl die Ableitung des Rhomboëders aus dem Dihexaëder als die des Skalenoëders aus dem Rhomboëder durch Konstruktion an Umhüllungsmodellen verständlich gemacht werden. Der Feldspat vermittelt dann die Bekanntschaft mit dem monoklinen System, dessen Grundform dem Standpunkt der OIII entsprechend als eine vierseitige, von horizontaler Basis schief aufsteigende Säule mit 2 rhombischen End- und 4 rhomboidischen Seitenflächen definiert wird; die Achsen bringt Waege hier wie auch bei anderen Systemen nach einem Vorschlage von Goldschmidt durch farbige Nadelstifte (bunte Holzstäbchen, deren mit Nadelspitzen versehene Enden in Korke eingesteckt werden) zur Anschauung; auch macht er darauf aufmerksam, dafs es bei Zeichnungen dieses Systems für den Elementarunterricht praktischer erscheint, den klinodiagonalen Hauptschnitt nicht wie sonst üblich, auf den Betrachter zu wenden, sondern in die Papierebene zu legen, weil auf diese Weise eine deutliche Vorstellung von dem schiefen Achsenwinkel des Systems zu stande kommt. Das rhombische und trikline System werden gegen Ende des Lehrgangs der Betrachtung des Schwefels und des Kupfervitriols kurz angeschlossen. Verf. hebt ausdrücklich hervor, dafs die von ihm gegebene Behandlungsweise der Krystallographie „nicht als mafsgebend“ zu betrachten sei; trotzdem dürfen wir aussprechen, dafs ein derartiges „Zurechtlegen des Unterrichtsstoffes“, wie es Verf. bezeichnet, die Methodik bedeutend zu fördern vermag, sofern es auf dem Boden vorsichtig prüfender Erfahrung vorgenommen wird. Wo der vom Verf. an die Spitze seiner Abhandlung gestellte Grundsatz, nämlich das Betreiben der Krystallographie als Vorstufe der Stereometrie gebilligt wird, kann sicherlich auch der von ihm durchgeführte Weg Nachahmung finden; vielleicht ist dies für Gymnasien, welche in OIII Mineralogie ansetzen, auch das zweckmäfsigste. An Realschulen, in welchen die Krystallographie erst nach Absolvierung der Stereometrie eintritt, scheint dem Berichterstatter doch mehr eine naturwissenschaftliche als eine mathematische Auffassung der Krystallographie am Platze zu sein, wobei der Hauptnachdruck auf die den Krystallformen einwohnenden Gesetze (Konstanz der Winkel sowie der Achsenverhältnisse, Rationalität der Indices, Symmetriegesetz, Zusammenhang zwischen den geometrischen und optischen Eigenschaften) gelegt wird. In ähnlichem Sinne hat sich auch Oberl. Dr. Steinbrink (Lippstadt) in einer bereits 1885 erschienenen Abhandlung über die Methodik des elementaren Unterrichts in der Mineralogie u. s. w. ausgesprochen, auf welche hier ausdrücklich hingewiesen sein mag, da sie aufser der krystallographischen Seite dieses Lehrfachs auch die chemische berücksichtigt und einen mineralogisch-chemischen Kursus ohne Voraussetzung chemischer oder physikalischer Kenntnisse aufbaut, wie er unter Umständen für OIII der Gymnasien oder UII der Realgymnasien wünschenswert sein kann. Der Lehrgang Waeges verlegt nach Ansicht des Berichterstatters den Schwerpunkt zu sehr in die Konstruktion der Umhüllungsmodelle, die ja allerdings Einsicht in die Beweglichkeit der

Formen und ihr Auseinanderhervorgehen ermöglichen, anderseits aber von der Hauptsache, wie besonders der Erkenntnis der Symmetrieverhältnisse, ablenken. Letztere ergeben einen so einfachen und im Elementarunterricht so leicht verwertbaren Ausgangspunkt, dafs sie auch bei rein geometrischer Behandlungsweise der Krystallformen notwendigerweise den leitenden Gedanken bilden müssen. Poske hebt in einer Besprechung der Waegeschen Abhandlung vom Standpunkte des Gymnasiums hervor, dafs in Anbetracht der geringen Zahl naturwissenschaftlicher Stunden an dieser Anstalt das krystallographische Material gemäfs den Vorschlägen Krummes besser dem stereometrischen Unterricht zugewiesen werde, und dafs dafür in dem mineralogischen Kursus der OIII eine Einführung in die chemischen und physikalischen Grundbegriffe vorzunehmen sei.

In den der Direktorenversammlung Westfalens vorgelegten Gutachten wird die Mineralogie als das „Schmerzenskind des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ bezeichnet, da sie noch „keine feste Stätte“ im methodischen Lehrgange gefunden habe und weder an Gymnasien noch an Realschulen ein Modus auffindbar sei, durch den sie den übrigen Fächern in richtigem Verhältnis angegliedert werden könne. Zur Abhilfe wurde u. a. vorgeschlagen, an den Gymnasien zwischen dem chemischen Unterricht (in UII) und dem mineralogischen (in OIII) zu tauschen, damit auf diese Weise chemische Kenntnisse in der Mineralogie vorausgesetzt werden könnten.

Mehrfach wird in den eben angeführten Gutachten der Umstand beklagt, dafs nach der Lehrplanordnung von 1882 die zahlreichen Schüler, welche aus UII der Realgymnasien und Oberrealschulen abgehen, in das praktische Leben ohne die geringsten Vorkenntnisse in der *Chemie* entlassen werden; auf diese Weise bleibe ihnen ein Wissensgebiet verschlossen, dessen Verständnis besonders für diejenigen durchaus notwendig wäre, die in ihrem späteren Beruf keine Gelegenheit zur Beschäftigung mit jener Naturwissenschaft hätten; diese Lücke müsse die höhere Schule ausfüllen, wenn sie nicht hinter dem bereits von gehobenen Volks- und Bürgerschulen Geleisteten zurückbleiben wolle. Von einzelnen Seiten wurde zur Abhilfe teils eine Vermehrung der Stunden teils eine anderweitige Verteilung der Pensen vorgeschlagen. Beachtung verdient der vom Realgymn. zu Schalke ausgehende Vorschlag, in UII der Realgymnasien den chemischen Unterricht (statt der hier vorgeschriebenen Zoologie und Botanik) zu beginnen, ihn bis UI fortzuführen und in gleicher Weise mit der Physik zu verfahren; in OI würden auf diese Weise 5 Stunden gewonnen, in welchen die sämtlichen naturwissenschaftlichen Fächer als eine natürliche Einheit zum Abschlufs zu bringen wären, da erst auf dieser Stufe reiferes Verständnis für allgemeine Gesichtspunkte und auch die notwendigen Vorkenntnisse aus den einzelnen Teildisciplinen vorausgesetzt werden können. Hier hätten dann auch Mineralogie, Geologie, Astronomie, Physiologie nebst Anthropologie nebst den Grundzügen der Gesundheitspflege ihre passende Stelle im Lehrplan gefunden. Die Fortführung der Biologie bis

in die obersten Klassen ist auch vom Berichterstatter schon 1874 in seiner Abhandlung: Die Stellung der Schule zur Naturwissenschaft (S. 301) und jüngst wieder von Direktor Schwalbe in einem Vortrage auf der Naturforscherversammlung zu Heidelberg (18.--23. September 1889) als notwendig bezeichnet worden, wenn der Unterricht ein zusammenhängendes Wissen und nicht blofs einseitige Ausbildung in diesem oder jenem naturwissenschaftlichen Einzelfach sich zum Ziel setzt; überdies ist ein Abschlufs der beschreibenden Naturwissenschaften in I vor Erlafs der jetzigen Lehrplanordnung von einzelnen Realanstalten, z. B. der zu Lippstadt, an welcher Hermann Müller lehrte, bereits versucht und durch letzteren auch in methodischer Hinsicht näher dargestellt worden. Für das Gymnasium wurde von einzelnen Lehranstalten Westfalens (z. B. Arnsberg) eine Gliederung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in drei Stufen vorgeschlagen, von welchen die erste VI bis UIII mit Zoologie und Botanik, die zweite OIII und UII mit Physik, Chemie und Mineralogie in propädeutischen Kursen, die dritte OII bis I mit Physik und mathematischer Geographie in eingehender Behandlung zu umfassen hätte; von seiten eines Korreferenten wurde dem gegenüber geltend gemacht, dafs „schwerlich der Verstand des Tertianers im Durchschnitt so weit entwickelt sei, dafs ihm die Elemente der exakten Naturwissenschaften mit ausreichendem Erfolge gelehrt werden könnten.“ In den von der Versammlung angenommenen Thesen gelangten alle diese Vorschläge nicht zum Ausdruck.

Die Direktorenversammlung von Schleswig-Holstein bezeichnete es in einer besonderen These als wünschenswert, dafs auf Gymnasien und Progymnasien innerhalb des physikalischen Unterrichts vor Eintritt der Lehre vom Galvanismus ein kurzer propädeutischer Kursus der Chemie eingeschaltet werde, der auch das Notwendigste aus der Mineralogie enthalten müsse; letztere sei aus OIII zu entfernen. In I soll für diejenigen Schüler, welche sich dem medizinischen oder naturwissenschaftlichen Studium widmen wollen, ein fakultativer Unterricht in Chemie nebst Mineralogie erteilt werden.

Zur Methodik des *chemischen* Unterrichts hat F. Wilbrand einen neuen Beitrag in einem Aufsatz über die Stellung des Experiments u. s. w. geliefert — ein Autor, dessen Bemühungen um Herstellung eines die chemischen Einzelversuche verknüpfenden Lehrverfahrens wir in diesen Berichten bereits mehrfach gerühmt haben. Seine diesmal vorliegende Abhandlung richtet sich in erster Linie gegen eine leider von gewissen Kreisen noch immer kolportierte Meinung, nach welcher der chemische Unterricht nichts weiter als eine Art höherer Spielerei darstelle, und er will deshalb an einem im einzelnen durchgeführten Beispiel zeigen, wie gerade das chemische Experiment eines der wirksamsten Mittel zur Bildung wissenschaftlichen Verständnisses, eines der wertvollsten Denkmittel überhaupt, bilde. Vorausgesetzt wird, dafs die Schüler durch den vorangehenden Unterricht mit der Entstehung der schwefelsauren Salze des Zinks, Eisens, Kupfers und Quecksilbers aus Schwefelsäure und Metall

nebst allen zum Verständnis der Substitution notwendigen Vorbegriffen bereits bekannt seien, und dafs nun die Fragestellung dahin gehe, ob auch andere Salze, wie beispielsweise Kochsalz, Salpeter, Salmiak in ähnlicher Weise wie die genannten Vitriole durch Eintritt von Metall an die Stelle von Wasserstoff einer Säure entständen. Zunächst wird das Kochsalz unter der gemachten Voraussetzung betrachtet und gefolgert, dafs es dann eine Verbindung sein müsse, welche ein Metall und einen Säurerest enthält. Zur Prüfung dieser Folgerung wird weiter eine Kochsalzlösung elektrolytisch zerlegt, und dabei neben Wasserstoff Chlor erhalten, dessen Abstammung aus Wasser nicht angenommen werden kann, da letzteres in seiner Zusammensetzung dem Schüler bereits bekannt ist. Das Kochsalz könnte etwa aus Chlor und Wasserstoff bestehen, was aber wiederum deshalb unmöglich erscheint, weil ein besonderer Versuch zeigt, dafs bei Vereinigung von Chlor- mit Wasserstoff nicht Kochsalz, sondern eine Säure entsteht. Der bei der Zersetzung der Kochsalzlösung beobachtete Wasserstoff könnte ferner auf die Weise entstehen, dafs ein etwa vorhandenes „Kochsalzmetall“ aus dem Wasser Wasserstoff frei machte, wie dies früher bei Zerlegung des Wassers durch Zink u. s. w. in Erfahrung kam. An dem einen Pol müfste in diesem Fall metallische Basis auftreten, was in der That experimentell durch Bläuung des Lackmus am Wasserstoffpol bewiesen wird, während am Chlorpol der Farbstoff zerstört wird. Offenbar nimmt danach das Wasser an der elektrolytischen Zerlegung teil, und es bleibt nichts übrig, als der Versuch, Kochsalz selbst im geschmolzenen Zustande elektrolytisch zu zerlegen, um das Kochsalzmetall zu erhalten; hierzu wird ein Strom aus 8 Chromsäureelementen für ausreichend befunden und dabei am +Pol Chlor, am —Pol das Auftreten „kleiner, kugliger Flammen“ beobachtet. Die Vermutung liegt nahe, dafs unter derartigen Umständen das Metall verbrennt, und dafs an seiner Stelle basisches Oxyd entsteht, was der Versuch bestätigt. Die wirkliche Darstellung des Na wird dann beschrieben und weiter gezeigt, dafs bei der Vereinigung von Cl und Na in der That nur Kochsalz sich bildet. Die Eigenschaften des Cl und Na werden näher betrachtet und gefunden, dafs ersteres starke Verwandtschaft zum Wasserstoff und zu den Metallen, letzteres eine solche zu Sauerstoff und Schwefel hat. Nun gelangt das Verhalten des Na zu Wasser zu näherer Prüfung, dann wird die Ternärzusammensetzung des entstandenen Natriumhydroxyds durch eine Reihe von Schlüssen und Versuchen abgeleitet und gezeigt, dafs der „Natriumvitriol“ (Glaubersalz) auf dieselbe Weise durch Einwirkung von Natrium resp. Natriumoxyd auf Schwefelsäure sich bildet, wie die aus Früherem bekannten Metallvitriole. Die Beobachtung der Lebhaftigkeit, mit welcher das Natrium den Wasserstoff der Schwefelsäure substituiert, veranlafst die Frage, wie Schwefelsäure auf Kochsalz wirkt, welche durch den Versuch die von vornherein erwartete Antwort findet, dafs sich auch hierbei Glaubersalz bilden mufs; aufserdem wird aber Salzsäuregas erhalten, dessen Bildung aus Chlor und Wasserstoff wahrscheinlich ist, was durch weitere Versuche (Einwirkung von Zink auf Salzsäure,

Zerlegung der Salzsäure durch Sauerstoff im glühenden Rohre, Synthese aus Chlor und Wasserstoff) bewiesen wird. Schliefslich wird durch Versuche die Frage nach der Entstehung der Chloride durch Substitution des Wasserstoffs der Salzsäure zu endgültiger Entscheidung gebracht, womit der qualitative Teil des Untersuchungsganges abgeschlossen erscheint, und nun zu der quantitativen Begründung der Umsetzungsformeln geschritten werden kann, die Verf jedoch nicht weiter ausführt. Er zeigt dagegen noch, wie durch Verallgemeinerung der aufgefundenen Substitutionen sich die Gleichungen

$$H_2 SO_4 + Me (SR) = Me SO_4 + H_2 (SR)$$
$$\text{und } Me (SR) + Na_2 O . H_2O = Na_2 (SR) + Me O . H_2O$$

entwickeln lassen, in welchen (SR) einen Säurerest, Me ein Metall und Me (SR) ein beliebiges Salz bedeutet. Diese beiden Gleichungen werden dann als Ausgangspunkt für die weitere experimentelle Behandlung der Salze und zur Ableitung der zwei wichtigsten Wege ihrer Zerlegung (durch stärkere Säuren resp. stärkere Basen) benutzt. — Als Ganzes betrachtet erweist sich der hier skizzierte Lehrgang Wilbrands, indem er überall die Schlufsfolgerung und Fragestellung den Versuchen vorausgehen läfst und letztere zu einer längeren Kette von Untersuchungen verbindet, aufserordentlich geeignet, auch dem übelwollendsten Nichtkenner der Chemie die Überzeugung beizubringen, dafs der chemische Unterricht doch aus etwas mehr als aus blofsen Spielereien besteht. Trotzdem kann der Berichterstatter das Bedenken nicht zurückhalten, ob hier nicht doch bisweilen zu Gunsten der blofsen Spekulation Umwege eingeschlagen werden, die sich bei einem rein sachlich vorschreitenden Verfahren nicht in so störender Weise fühlbar machen wie z. B. bei der elektrolytischen Zerlegung erst der Kochsalzlösung und dann des geschmolzenen Chlornatriums. Man kann auch im Beweisenwollen zu viel des Guten thun.

Eine nach experimenteller Seite sehr dankenswerte Einführung in die Chemie, speziell in die Atomlehre, für die Zwecke des Realschulunterrichts hat Dr. Fr. C. G. Müller (Brandenburg a. H.) nach vielfacher Prüfung und Auswahl des Zweckmäfsigsten ausgearbeitet. In methodischer Hinsicht steht der Verf. insofern auf einem eigenartigen Standpunkt, als er von den beiden Halbjahrskursen der OII den einen ganz auf die Metallurgie verwendet, wobei sich „Gelegenheit findet, die Schüler einerseits mit den wichtigsten mineralogischen Begriffen, andererseits mit den hauptsächlichsten Brennstoffen, Ofenkonstruktionen und metallurgischen Arbeiten bekannt zu machen“. Auf das Wesen der chemischen Vorgänge soll aber bei diesem Anfangsunterricht nicht näher eingegangen werden. Wie ein derartiger Kursus mit neuversetzten Schülern, die noch gar keine chemischen Vorkenntnisse haben, durchgeführt werden soll, erörtert Verf. leider nicht. Er beschränkt sich vielmehr auf eine genaue Darstellung des von ihm im Winterhalbjahr durchgeführten Lehrkursus, der die Aufgabe hat, „die wichtigsten chemischen Thatsachen, Gesetze und

Theorieen zu entwickeln". Ausgegangen wird vom Verhalten der unedlen Metalle (inkl. Magnesium und Aluminium) beim Erhitzen an der Luft; bald nach Beginn des Unterrichts treten auch schon volumetrische und wägende Versuche auf; so wird z. B. genau das Luftvolum bestimmt, welches eine gewogene Menge Kupfer beim Glühen aufnimmt. Es folgt die Darstellung des Sauerstoffs und Wasserstoffs, weiter Versuche über die Zusammensetzung des Wassers dem Volum (Eudiometer) und dem Gewicht nach. Dann tritt der Kohlenstoff und die Kohlensäure in den Kreis der Betrachtung; quantitativ wird bewiesen, dafs beim Verbrennen von Kohle in Sauerstoff das Volum der entstandenen CO_2 dem verbrauchten O gleich ist; auch die Dichte der Kohlensäure, des Wasserstoffs und Sauerstoffs wird -- zum Teil mittels einer neuen, vom Verf. angegebenen Methode bestimmt; hieraus werden dann die relativen Gewichte von Kohlenstoff und Sauerstoff in der Kohlensäure ermittelt. Endlich ist auch die im kohlensauren Kalk vorhandene CO_2 durch den Gewichtsverlust von geglühtem Marmor zu bestimmen. Auf die Kohle folgt der Schwefel, die Darstellung einiger Schwefelmetalle, der schwefligen Säure und der Schwefelsäure, die letzterer unter Anwendung von platiniertem Asbest in einem vom Verf. neu konstruierten Apparate. Dann gelangen der Reihe nach Phosphor, Phosphorsäure, Silicium — dies allerdings nur in den verschiedenen Formen der Kieselsäure —, dann Kalium und Natrium, zum Schlusse die Halogene nach wichtigsten Eigenschaften und Verbindungen zur Vorführung; bei der Synthese des Kochsalzes und des Chlorwasserstoffs sollen besonders auch die Gewichts- und Volumververhältnisse berücksichtigt werden. Dieser aufserordentlich inhaltreiche und für einen Anfänger sicherlich schwierige Lehrgang wird von Michaelis bis Mitte Februar absolviert, um dann einer theoretischen Einführung in die Atomlehre Platz zu machen, wobei im Experimentieren eine Pause eintritt, und die bisher im Unterricht bekannt gewordenen Thatsachen die Theorie aufbauen helfen. Die Entwickelung letzterer knüpft an die im physikalischen Unterricht erworbenen Vorstellungen über die Annahme von Molekülen an. Da es nun „einfache und zusammengesetzte Substanzen giebt, so folgt, dafs Moleküle der zusammengesetzten Stoffe Gruppen noch kleinerer Massenteilchen sind, welche den in der Verbindung steckenden Elementen zugehören. Diese allerkleinsten materiellen Teilchen, von denen es so viele verschiedene Arten als Elemente giebt, werden Atome genannt." Es wird weiter gezeigt, wie der Erfahrungssatz von der Konstanz der Gewichtsverhältnisse als unmittelbare Folge der Atomenlehre sich ergiebt und darauf die Anschauungen der älteren und neueren Chemie über die Schreibweise von Formeln (nur Binärverbindungen) kurz erörtert. Von ternären Verbindungen werden einige Oxydhydrate und Mineralsäuren als Beispiele und die Bildungsweise der Salze erläutert. Hiermit beginnt nun ein vom Verf. ganz besonders sorgfältig durchgearbeiteter Abschnitt des Unterrichts, nämlich die experimentelle Begründung der Atomlehre; es geschieht dies vorzugsweise mit Hilfe der Mafsanalyse,

wie es bereits Arendt behufs Einführung in den Begriff der Äquivalenz vorgeschlagen hat. Bei der Wichtigkeit der Sache müssen wir hier auch von dem analytischen Detail einen Auszug geben. Es wird zunächst ein gröfserer Vorrat (etwa je 5 l) von Normalschwefelsäure (mit 98 g $H_2 SO_4$), Normalsalzsäure (mit 73 HCl) und Normalnatronlauge (mit 80 Na OH) hergestellt, vor den Augen des Schülers dagegen eine Zehntel-Normallauge (mit 4,6 g Na im Liter) aus abgewogenem Na und Wasser bereitet. Leztere Methode verdient wegen der starken Oxydierbarkeit des Na keine Empfehlung, obgleich sie ja theoretisch anschaulich ist. Nun wird gezeigt, dafs 10 ccm der Zehntellauge und 1 ccm der Normalsäuren, sowie 1 ccm der letzteren und 1 ccm der Normallauge sich genau neutralisieren. Die aus der Vermischung von Säure und Lauge (je 100 ccm) entstandenen Salzlösungen werden ferner in gewogenen Porzellanschalen — zuletzt auf dem Wasserbad — zur Trockne eingedampft, während inzwischen je 100 Kubikcentimeter Normalschwefelsäure und Normalsal säure gewogen werden (Gewicht: 106,7 g resp. 103,5 g), woraus nach den Tabellen ein Gehalt von 9,8 g Schwefelsäure und 7,3 g Salzsäure im Deciliter sich ergiebt. Hieraus hat der Schüler das wichtige Gesetz zu ersehen, dafs sich Säure und Lauge in einfachem, rationalem Verhältnis der Molekülzahlen neutralisieren. Das bei der Neutralisation von Na_2O und 2 HCl gebildete Wasser wird quantitativ aus dem Gewichtsverlust bestimmt, den die entstandene Kochsalzmasse nach dem Eindampfen und vorsichtigen Erhitzen zeigt: in der Salzsäure waren 7,3 g HCl, in der Natronlauge 6,2 g Na_2O vorhanden, was zusammen 13,5 gr ausmacht; da die von allem Wasser befreite Salzmasse aber nur 11,7 g wiegt, so mufs $^1/_{10}$ Mol. H_2O verdampft sein, womit die Gleichung

$$Na_2O + 2\,HCl = 2\,NaCl + H_2O$$

bewiesen ist. Ähnlich wird auch die Bildung des Glaubersalzes mit Rücksicht auf die Wasserbildung erläutert. Weiter werden die Quantitäten (in Kubikcentimetern) von Normalsäure bestimmt, welche je 1 g MgO, CaO, ZnO, CuO und HgO zur Sättigung verbrauchen und dabei Zahlen erhalten, welche den theoretisch aus den Molekulargewichten dieser Oxyde abgeleiteten hinreichend genau entsprechen. Damit ist das „aus der Atomlehre folgende Äquivalentgesetz“ bestätigt und gleichzeitig die Bildungsweise der Salze aus Säure und basischen Oxyden genau festgestellt. Analog werden auch die Ccm von Normalsäure bestimmt und mit den theoretischen Werten verglichen, welche je 1 g Na, Mg, und Zn unter Entwickelung von H zur Sättigung verbraucht. Dies führt darauf, die Mengen des mit je 1 g Metall und Normalsäure entwickelten Wasserstoffs zur Bestätigung der Atomgewichtsverhältnisse zu benutzen, da diese Mengen bei 1 g Metall sich umgekehrt verhalten müssen wie die Atomgewichte. Hierzu wird ein sehr sinnreicher Apparat angegeben; das Prinzip besteht darin, den in einem Kolben mit Hahntrichterrohr entwickelten Wasserstoff nebst der darin vorhandenen Luft nach Vollendung

der Reaktion durch eingegossenes Wasser zu verdrängen und das Gesamtgasvolum aus der Menge von Wasser zu bestimmen, welches aus einer mit Wasser gefüllten und mit dem Kolben verbundenen Flasche durch die Kolbengase zum Ausfliefsen gebracht wird: die Menge des ausgeflossenen Wassers vermindert um den Inhalt des Kolbens ergiebt das Volum des entwickelten H; die Notwendigkeit der Druckausgleichung bedingt einige weitere, hier nicht zu erörternde Einrichtungen des Mefsapparats. Auch die Zerlegung der Salze durch Säuren (Marmor mit Salz- und Schwefelsäure) und durch Basen (Kupfervitriol mit Natronlauge) wird quantitativ untersucht. Verf. stellt an quantitative Schulversuche sehr hohe Anforderungen und sagt, dafs, „wo es sich um Bestätigung eines Naturgesetzes von solcher Bestimmtheit und Unbeugsamkeit wie des Gesetzes der festen Gewichtsverhältnisse handelt, die erhaltenen Belegzahlen auch haarscharf stimmen sollten. Dies gerade macht bei derartigen, immerhin trockenen, messenden Versuchen Eindruck auf den denkenden Schüler. Ungenaue und annähernde Zahlen sind für Schüler und Lehrer eine Enttäuschung und ein Ärgernis“. Dagegen wird theoretisch nichts einzuwenden sein, in der Praxis des Unterrichts bei mancherlei Anlafs zu Übereilung und Störung stellt sich die Sache aber wesentlich anders, zumal wenn, wie Verf. vorschlägt, ganze Reihen quantitativer Bestimmungen hintereinander vorgenommen werden sollen. Dem Berichterstatter erscheint es daher zweckmäfsiger, die in Rede stehenden Wägungs- und Titrierversuche den Schülern im Laboratorium zur Anschauung zu bringen und im Anfangsunterricht die quantitativen Bestimmungen auf das Notwendigste zu beschränken. Für vorgeschrittenere Schüler bilden die von Müller angegebenen Experimente einen trefflichen Übungsstoff, zur Einführung des Anfängers in die Grundbegriffe der Atomlehre erscheinen sie dagegen als zu kompliziert und über das Ziel hinausgehend.

Einen kleineren Beitrag zur Methodik des chemischen Unterrichts hat A. Weinberg geliefert, indem er die didaktische Behandlung der Technologie näher beleuchtete. Von Stoffen, die im Realschulunterricht bezüglich ihrer Fabrikation zu besprechen sind, nennt er folgende: Chlor, Brom, Jod, Salpetersäure, Salzsäure, Schwefelsäure, Flufssäure, Phosphorsäure, arsenige Säure, Alkalimetalle, Kalisalpeter, Kochsalz, Schiefspulver, Chlorkalk, hydraulischen Kalk, Mennige, Bleiweifs, Alaun, Eisenvitriol, gebrannten Kalk, Leblancsche und Ammoniak-Soda. Ferner will er von Hüttenprozessen die von Eisen, Blei, Silber, Gold und Quecksilber ausführlich, die des Magnesiums, Kupfers, Aluminiums, Zinns nur beiläufig, aufserdem die Fabrikation der Glas- und Thonwaren, des Leuchtgases und des Teers, die Gewinnung des Rohrzuckers, die Bereitung gärender Flüssigkeiten, die Verarbeitung der Fette (Glycerin, Seife, Kerzen), endlich auch die Grundzüge der Lederfabrikation und der Färberei in den Kreis der Besprechung ziehen. Da in manchen Fällen die experimentelle Darstellung genannter Stoffe mit ihrer Fabrikationsmethode übereinstimmt, so beschränkt sich hier die Aufgabe des Unterrichts darauf, das im Grofs-

betriebe einzuschlagende Verfahren durch Abbildungen, resp. Modelle zu erläutern; in anderen Fällen dagegen — so bei der Sodafabrikation, der Bereitung der Thonwaren, der Metallurgie u. s. w. — handelt es sich um Vorgänge, welche durch das Schulexperiment nur unvollkommen oder gar nicht veranschaulicht werden können. Diese Lücke mufs durch technologische Exkursionen ausgefüllt werden, auf welchen die Schüler an den Stätten der industriellen Thätigkeit selbst (Gasanstalten, Brauereien, Eisenwerke, Glashütten u. s. w.) nach vorausgehender gründlicher Vorbereitung und unter Leitung des Lehrers die wichtigsten Grundanschauungen gewinnen können. Auch Dr. Böttger (Berlin) hat in einem Vortrage über naturwissenschaftliche Ausflüge die Ausführung technologischer Exkursionen näher dargelegt. Infolge der Kürzung, welche der chemische Unterricht an den Realgymnasien Preufsens durch die Lehrplanordnung von 1882 erfahren hat, kann jedoch weder die organische Chemie noch die Technologie an diesen Lehranstalten in nennenswertem Umfange betrieben werden; nur an Ober-Realschulen, für welche die normativen Bestimmungen Kenntnis der wichtigsten Stoffe der organischen Chemie vorschreiben, liegt die Sache anders. Dafs trotzdem auch an Realschulen bei Beschränkung des Unterrichts auf anorganische Chemie Rücksicht auf technologische Methoden und Apparate genommen werden mufs, wenn eine Vorstellung von dem innigen Zusammenhange zwischen wissenschaftlicher Forschung und chemischer Industrie bei den Schülern erweckt werden soll, liegt auf der Hand. Freilich wird von gewissen Seiten der Unterricht in Technologie und ähnlichen Disciplinen als ein Übergriff auf fachwissenschaftliches Gebiet betrachtet, der dem allgemeinen Bildungsziele der Schule nicht entspreche. Naturgemäfs können die technologischen Exkursionen den Schülern nur bei vorangehender, gründlicher, theoretischer Ausbildung Nutzen bringen, und solange auf letztere an unseren Gymnasien und Realschulen nur eine verhältnismäfsig geringe Unterrichtsarbeit verwendet werden darf, werden auch jene Ausflüge nicht den Erfolg haben, welchen man ihnen vom Fachstandpunkt aus wünschen möchte.

2. Unterrichtsbücher und anderweitige den Unterricht fördernde Schriften über naturbeschreibende Disziplinen und Chemie.

A. Zoologie (nebst Anthropologie u. s. w.).

Der gegenwärtige Standpunkt der morphologischen und systematischen Forschung fand eine übersichtliche Darstellung in dem *Lehrbuche der Zoologie* von B. Hatschek, das zugleich in das wissenschaftliche Studium der Disziplin einführt. Es liegen bis jetzt 2 Lieferungen desselben vor, welche in ihren 5 ersten Kapiteln allgemeine Themata, wie das Plasma und die Lebenserscheinungen, die Descendenzlehre, die Prinzipien der

Morphologie, das System und den histologischen Aufbau des Tierkörpers behandeln. Mit dem 6. Kapitel beginnt die ausführliche Darstellung der Protozoën vorwiegend nach entwicklungsgeschichtlicher und morphologischer Seite, während die Systematik der Spezialformen nur auf das allerwesentlichste beschränkt wird. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Grundform, der Histologie und den Funktionen des Metazoënkörpers und entwirft die Grundlinien für eine Systematik des Spongiarien-, Cnidarien- und Ctenophoren-Stammes. Das vom Verf. durchgeführte allgemeine System ist folgendes: A) Protozoa, B) Metazoa; letztere zerfallen weiter in die Gruppe der Protaxonia mit den 3 Typen der Spongiaria, Cnidaria und Ctenophora und in die Gruppe der Heteraxonia mit den Typen der Zygoneura (Paarnervige), Ambulacralia und Chordonii; die Zygoneuren umfassen die Untertypen der Autoscoleciden (mit Rotiferen, Würmern u. s. w.) und der Aposcoleciden (mit Artikulaten, Tentakulaten, Mollusken); der durch Kowalewsky begründete Typus der Chordonier begreift die Tunikaten, Röhrenherzen und Vertebraten; diese Gruppierung wird zum Teil erst durch die Ausführungen des Verf. selbst motiviert: wie man sieht, ist es unmöglich, dafs der Schulunterricht den einzelnen Phasen in der Fortbildung des wissenschaftlichen Systems zu folgen vermag.

Von anderweitigen, dem naturwissenschaftlichen Lehrer nutzbringenden Büchern erwähnen wir noch das *Handbuch der Zoologie* von Hayek, das im vierten Bande bis zu den Vögeln vorgeschritten ist, ferner das *Lehrbuch der vergleichenden Anatomie* von A. Lang, welches aus dem bekannten älteren Werke von Oscar Schmidt hervorgegangen ist, endlich den *Leitfaden für histologische Untersuchungen* von B. Rawitz, der die neueren Methoden der zoologisch-mikroskopischen Technik in praktischer Weise zusammenstellt. Für faunistische Studien wichtig sind der *Ornithologische Bericht* von Reichenow, die *Ornithographia rossica* von Pleske, die *Jahresberichte der ornithologischen Beobachtungsstation im Königreich Sachsen* und *in Österreich-Ungarn*, der *Catalogue des oiseaux de la Suisse* von Fatio und Studer. Einen Beitrag zur Kenntnis der *Amphibien Frankens* — betreffend Triton helveticus und Rana agilis — lieferte Leydig; Mitteilungen über die *Fauna der Bucht von Wismar* machte Braun, über die *Mollusken und Anneliden des frischen Haffs* Mendthal. Eine umfassende Monographie der *Goldwespen* veröffentlichte Mocsary, Verzeichnisse der *Grofsschmetterlinge* stellte Pabst für die Chemnitzer Gegend, der entomologische Verein „Fauna“ für das Leipziger Gebiet zusammen. Über die Verbreitung der *Cochenillezucht* schrieb Wieper (Köln). Eine instruktive *Einführung in die Kenntnis der Insekten* wird von H. J. Kolbe lieferungsweise herausgegeben; dieselbe behandelt vorzugsweise den Bau und die Lebensverhältnisse von vergleichendem Gesichtspunkte, wird jedoch in den späteren Lieferungen auch die Grundzüge der Klassifikation und eine Übersicht der Litteratur geben und erleichtert das Verständnis durch zahlreiche Holzschnitte. — *Das Bewegungsskelett der Wirbeltiere* be-

handelte Körner (Dresden). Die bei Naumburg vorkommenden *Schnecken* verzeichnete Schröder (Naumburg).

Ein zur Auffindung der Litteratur unentbehrliches Nachschlagewerk bildet Taschenbergs *Bibliotheca zoologica II*, welche bis zur 7. Liefg. (Lepidopteren und Hymenopteren) vorgerückt ist und das ältere Litteraturverzeichnis von Carus und Engelmann (1846—1860) bis zum Jahre 1880 fortführt; für die laufende Litteratur sind der *Zoologische Anzeiger* von Carus und die *Jahresberichte* zu vergleichen. Zu ersterem ist ein besonderer Registerband für die Jahrgänge I bis X erschienen, der bis zum Jahre 1887 reicht und also die genannten gröfseren Werke ergänzt.

Von neuen Unterrichtsbüchern ist in erster Linie der 2. Teil des *Lehrbuchs der Zoologie* von Katter (vgl. *Jb.* I, S. 277) zu nennen. Der dritte Kursus desselben beschreibt einzelne Gliederfüfser und fügt Erläuterungen über Metamorphose, Körperbau und Lebensweise derselben bei; im vierten Kursus wird in gleicher Weise mit den Weichtieren, Würmern, Stachelhäutern, Darmlosen und Urtieren verfahren, während der letzte Kursus das zoologische System von unten aus aufbaut und in kursorischer Übersicht die Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten aufzählt, wobei die an früherer Stelle bereits beschriebenen Einzelformen eingeordnet werden. Den Schlufs bildet eine kurze Darstellung der Anthropologie in der hergebrachten Umgrenzung. Bezüglich des Stoffquantums sei erwähnt, dafs von Gliederfüfsern im 3. Kursus ca. 50 Species, von Tieren der 5 niederen Kreise ca. 25 Arten ausführlicher beschrieben werden. Die vom Verf. getroffene Auswahl derselben ist durchaus zu billigen; von Mollusken z. B. werden Sepia, Octopus, Limax, Limnaeus, Paludina, Unio, Anodonta, Ostrea, von Würmern: Hirudo, Lumbricus, Trichina, Taenia, Distomum, von Stachelhäutern: Echinus, Asterias, von Coelenteraten: Hydra, Aurelia, Adamsia, Madrepora, Fungia, Corallium, Euspongia, von Protozoën: Vorticella, Stentor und Gromia in je 1 verbreiteten Art als Vertreter gewählt. Im systematischen Teil zählten wir von Säugetieren 138 Arten, von Vögeln 171, von Reptilien 24, von Amphibien 15, von Fischen 68 Arten, von Insekten 206 Species, von den übrigen Gliederfüfsern 43 Arten, von Mollusken 53, von Würmern 21, von Echinodermen 11, von Coelenteraten 15, von Protozoën endlich ca. 12 Arten; im ganzen sind dies ca. 770 Tierspecies. An Material zum Nachschlagen fehlt es also nicht, für den Gebrauch im praktischen Unterricht ist dasselbe dagegen zu reichlich. Die Zahl der abgebildeten Arten ist ebenfalls eine ziemlich bedeutende (ca. 300). Hinsichtlich letzterer wäre zu wünschen, dafs bei einer Neuauflage des Buches sämtliche nicht als Habitusbilder zu bezeichnende Figuren durch neue und bessere ersetzt würden. Die Darstellung der morphologischen Einzelheiten, z. B. bei den Mundteilen der Gliederfüfser (Maikäfer, Honigbiene, Stechmücke, Baumwanze, Flufskrebs u. a.) ist vollkommen unzureichend; auch eine gröfsere Zahl schematischer Längs- und Querschnitte des Körpers

besonders niederer Tiere, wie sie z. B. das Buch von V. Graber enthält, wären willkommen. Dem Inhalte nach charakterisiert sich die Zoologie Katters als eine gedrängte Zusammenstellung dessen, was der stufenmäfsig fortschreitende Unterricht nach vorwiegend systematischen Gesichtspunkten zu geben pflegt. Das Biologische wird erst in zweiter Linie, jedoch in durchaus sachgemäfser und vorsichtiger Weise berücksichtigt; bei der Gruppierung wird weniger auf wissenschaftlich korrekte Klassifikation als auf Verständlichkeit der unterscheidenden Merkmale und klare Übersichtlichkeit Wert gelegt. Im Vergleich zu den früheren, ehemals Schillingschen Büchern bezeichnet das Werk Katters einen entschiedenen Fortschritt.

Von anderweitigen, in diesen Berichten bereits erwähnten zoologischen Unterrichtsbüchern sind die von Wossidlo, Zwick, Krass-Landois, Vogel-Müllenhoff-Kienitz, Bail und Schilling in neuen Auflagen erschienen. Der Leitfaden von Wossidlo hat durch Vervollständigung und Verbesserung der Abbildungen noch weiter gewonnen; die Veränderungen in dem Buche von Krass und Landois beschränken sich auf eine Neueinteilung der Menschenrassen, sowie auf eine Reihe von Zusätzen. Am gründlichsten umgearbeitet erscheint der für den Anfangsunterricht bestimmte Leitfaden von Zwick, indem bei den Einzelbeschreibungen erhöhte Rücksicht auf die Beziehungen zwischen Bau und Lebensweise genommen und auch eine Zusammenfassung der Einzelerscheinungen unter allgemeinere biologische Gesichtspunkte versucht wurde. Jedoch guckt das System noch überall zu sehr durch, da mit dem Magot und dem Schimpanse begonnen und die systematische Reihe konsequent bis zu den Würmern eingehalten wird; von einer Gruppierung des Stoffes nach rein biologischen Momenten scheint Verf. sich kein Heil zu versprechen.

Aus der Flut populär-zoologischer Werke und Abhandlungen können hier nur die selbständig erschienenen und mit dem Unterricht in Beziehung stehenden hervorgehoben werden. Eine allgemeine populäre *Zoologie* hat Hess begonnen, von welcher bis jetzt der erste, die Säugetiere und Vögel beschreibende Band herauskam. Die *Bilder aus der Tierwelt* von Ruhle (1. Bd.) entwerfen Einzelbiographieen von etwa 60 systematisch geordneten Säugetierarten nach Originalbeschreibungen von Brehm, Lenz, A. u. K. Müller, Tschudi, Schomburgk, Bennet u. a.; sie zeichnen sich durch Korrektheit im Thatsächlichen und durch sorgfältige Vermeidung alles dessen aus, „was in Hinsicht auf Glauben oder Sitte irgendwie Anstofs erregen könnte“; sie können daher auch der Jugend unbedenklich in die Hand gegeben und für Schülerbibliotheken angeschafft werden; eine Reihe von gut ausgeführten Voll- und Textbildern bringt die beschriebenen Tiere zur Veranschaulichung. — Von den heftweise erscheinenden, sehr anregend und munter geschriebenen *Zoologischen Vorträgen* von Prof. W. Marshall behandelt das erste die Papageien, das zweite die Spechte, das 3. u. 4. das Leben und Treiben der Ameisen.

Eine besondere Vorliebe zeigt die populäre Litteratur für die einheimische und ausländische Vogelwelt. Oberförster v. Riesenthal beschreibt in Fortsetzung seines Werks über die Kennzeichen der *mitteleuropäischen Vögel* in der 2. Abteilung desselben die Sumpf- und Schwimmvögel; die *Kennzeichen der einheimischen Vögel* schildert auch R. Müller, die Naturgeschichte sämtlicher *deutscher Vögel* behandelt Wink, die beliebtesten *Stubenvögel*, speziell auch den Sprosser, Boecker; die *nordamerikanischen Vögel* bildete in künstlerisch ausgeführten Tafeln Nehrling ab; neuaufgelegt wurden die Werke von Lackowitz *Die Vögel Europas* und von Friederich *Naturgeschichte der deutschen Vögel.* Eine *tabellarische Übersicht der Vögel Deutschlands* nach ihrem Nutzen und Schaden hat Th. Heym zusammengestellt und dadurch auch dem naturgeschichtlichen Unterricht vorgearbeitet, indem er zuverlässige Angaben über die Ernährung solcher Vögel beibringt, welche nach der einen Seite hin schädlich, nach der andern nützlich sind und daher oft eine widersprechende Beurteilung erfahren; die Tabellen geben für 103 Vogelarten auf der linken Seite eine Spezialisierung des Nutzens, auf der rechten eine solche des Schadens, so dafs man beide Momente leicht miteinander vergleichen kann. -- Von Reptilien hat die *Naturgeschichte der Kreuzotter* durch Francke eine gemeinverständliche Darstellung gefunden.

Ein neues, hübsch ausgestattetes Schmetterlingsbuch liegt aus der Feder von Lutz vor, der ein biologisches Anordnungsprinzip - nach den Futterpflanzen der Raupe --- zur Anwendung bringt; die Vergleichung nächstverwandter, aber im Raupenstande an ungleichen Pflanzen vorkommender Arten wird dadurch allerdings erschwert, weshalb ein systematisch geordnetes Verzeichnis dieser Unbequemlichkeit abzuhelfen sucht; nur wäre die Benutzung desselben noch weiter dadurch zu erleichtern, dafs bei jeder Art Figur und Nummer citiert würden, unter welcher man dieselbe im vorangehenden Text aufzusuchen hat. Auch auf sonstige biologische Verhältnisse wird in dem Buche etwas mehr Rücksicht genommen, als in ähnlichen Schriften; so finden sich z. B. auf Taf. 30 einige Formen der in Raupen schmarotzenden Schlupfwespen und Fliegen dargestellt. Die Abbildungen sind teilweise wohl gelungen, andere wie besonders die der Noctuiden im Kolorit zu grell; charakteristische Flügelzeichnungen zahlreicher Arten sind im Text auch in Schwarzdruck wiedergegeben, was die Bestimmung oft wesentlich erleichtert; ein Schlufsabschnitt giebt die üblichen Winke über Sammeln und Aufzucht. Rein systematisch und nach wissenschaftlichen Grundsätzen verfährt Heinemann in seiner Bearbeitung des bekannten *Schmetterlingsbuchs* von Berge. -- Eine Anleitung zum Anlegen und Ordnen einer *Insektensammlung* gab Schoch, *Etiketten für Schmetterlingssammlungen* Fischer heraus.

Ein neuerdings sorgfältiger als sonst gepflegter Zweig des zoologischen Unterrichts bildet die mit der Anthropologie zu verknüpfende Gesundheitslehre. Sehr willkommen sind auf diesem Gebiete die von Ärzten ge-

schriebenen Leitfäden, da die Lehrer der Naturwissenschaften während ihrer Universitätsstudien in der Regel zwar menschliche Anatomie und Physiologie, nicht aber auch Pathologie und Hygiene zu hören pflegen und überhaupt nicht diejenigen praktischen Erfahrungen auf genanntem Gebiete besitzen können, die dem Arzte zu Gebote stehen. Ein in 2. Aufl. erschienenes Buch über den *Menschen und dessen Gesundheit* von Kreisphysik. Dr. Schmitz bietet in seinem ersten Teile einen Abrifs der menschlichen Anatomie und Physiologie in systematischer Anordnung (Zell- und Gewebelehre, Knochen-, Muskel-, Eingeweide-, Gefäfs- und Nervensystem, Lebensäufserungen, Lebensalter) und schliefst daran eine ausführliche Darstellung der Gesundheitslehre mit folgenden Hauptkapiteln: Ernährung und Nahrungsmittel, Luftatmung, Ausscheidungen, Erhaltung der Körperwärme, prophylaktische Mafsregeln, Tod und Scheintod. Das Kapitel über Ernährung erörtert zunächst die Deckung des Nährstoffbedarfs in qualitativer und quantitativer Hinsicht und bespricht die verschiedenen Nahrungs- und Genufsmittel, indem es jedem einzelnen derselben einen besonderen Abschnitt widmet. In dem Abschnitt über Luftatmung werden sowohl die Veränderungen der Atemluft durch irdische Vorgänge (Einwirkung der Pflanzen, Verschlechterung der Zimmerluft durch verschiedene Einflüsse, Grundluft, Verschlechterung der Luft durch gewerbliche Anlagen und durch Abfallstoffe) als auch die Mafsregeln zur Verhütung der Luftverschlechterung (Heizung, Aborte, Städtereinigung, Ventilation) zusammengefafst. Der Einflufs von Klima, Kleidung und Wohnung kommt bei Erhaltung der Körperwärme zur Sprache; die Darstellung der prophylaktischen Mafsregeln ist auf zwei Kapitel verteilt, von denen das erste die Pflege des gesunden Körpers (Gymnastik, Bäder, Pflege der Zähne, der Sinnesorgane u. s. w.), das zweite den kranken Menschen (Krankheiten im allgemeinen, ansteckende Krankheiten, Krankenzimmer und Krankenwärter, Desinfektion, Impfung u. a.) bespricht. Im Schlufsabschnitt werden aufser den Unterscheidungsmerkmalen von Toten und Scheintoten auch Verhaltungsmafsregeln für die Behandlung derselben angegeben. Schon diese Inhaltsangabe läfst die praktische Brauchbarkeit des Buches erkennen, die durch den einfachen und verständlichen Ton der Darstellung noch gesteigert wird. Vorzugsweise scheint es allerdings für Elementarlehrer geschrieben zu sein, aber auch in naturwissenschaftlicher Hinsicht vollkommen durchgebildeten Lesern wird es als erste Einführung in die Hygiene Nutzen bringen. Für ein weitergehendes Studium ist vor allem der *Grundrifs der Hygiene* von Prof. C. Flügge zu empfehlen, der in klarster Weise in den Mittelpunkt der modernen Gesundheitslehre, d. h. also in die Lehre von den Mikroorganismen und die Ätiologie der Infektionskrankheiten einführt und ein reichhaltiges Thatsachenmaterial in gedrängter, aber vollkommen durchsichtiger Darstellung ausbreitet; die einzelnen Kapitel behandeln der Reihe nach die Mikroorganismen, Witterung und Klima, die Bestandteile der Atmosphäre, den Boden, das Wasser, die Ernährung und die Nahrungs-

mittel, Kleidung und Hautpflege, die Wohnung, die Gewerbehygiene (Beruf, Beschäftigung), die Ätiologie und die Prophylaxis der Infektionskrankheiten und die hygienisch wichtigen Anstalten (Schule, Krankenhäuser). Wenn das Werk auch in erster Linie für Mediziner bestimmt ist, so kann doch ein mit der bakteriologischen Forschung einigermaſsen vertrauter, in Mykologie, Chemie, Anatomie und Physiologie hinreichend bewanderter Naturkundiger das Buch ebenfalls mit gröſstem Nutzen studieren; freilich gehört dazu auch praktische Einsicht in die bakteriologischen Kulturmethoden und Gelegenheit zum Besuch hygienischer Institute. Es erscheint daher höchst wünschenswert, daſs z. B. die im Berliner Institut von Geheimrat Koch gehaltenen Vorlesungen auch denjenigen naturwissenschaftlichen Lehrern zugänglich gemacht würden, die durch die Richtung ihrer Studien besonderes Interesse für die Hygiene besitzen und nach ihrem Bildungsgange eine Reihe von Vorkenntnissen für das Studium derselben bereits mitbringen; auch wäre vielleicht geeignetenfalls in Erwägung zu ziehen, inwieweit die im praktischen Schulbetrieb bereits unentbehrliche Kenntnis genannter Disziplin zum Gegenstand der Prüfung für Schulamtskandidaten im naturwissenschaftlichen Lehrfach zu machen sei. Zweifellos würde durch derartige Maſsregeln das Verständnis für schulhygienische Fragen in pädagogischen Kreisen und in den Lehrerkollegien zunehmen und ein gemeinsamer Boden für Arzt und Lehrer geschaffen werden, auf welchem beide mit gegenseitiger Anerkennung für das Wohl der Jugend thätig sein könnten.

B. Botanik.

Auch auf diesem Gebiete mögen zuerst diejenigen wissenschaftlichen Werke genannt sein, die der naturwissenschaftliche Lehrer zu seiner eigenen Weiterbildung nicht gern entbehren wird, und aus denen er unter Umständen auch Stoff für seine Lehrstunden entnehmen kann. In erster Linie erscheint die *Biologie der Pflanzen* von J. Wiesner als ein Werk dieser Art, in welchem genannter, in neuerer Zeit emsiger gepflegter Wissenszweig zum ersten Male eine übersichtliche und erschöpfende Darstellung gefunden hat. Im Vergleich zu dem noch unvollendeten *Pflanzenleben* Kerners von Marilaun, das mit seinen reichlichen, buntfarbigen Abbildungen und in seiner meisterhaften, allgemeinverständlichen Sprache ganz andere Ziele verfolgt, besitzt das kleine Werk Wiesners den Vorzug eines exakt-physiologischen Standpunkts, während ersteres zwar in der Originalität seiner Auffassung einzig dasteht, aber doch der populären Aufgabe entsprechend die Grenze zwischen Thatsachen und Hypothesen, die Unsicherheit aller nicht experimenteller Untersuchungsergebnisse überhaupt, nicht auf jeder Seite zum Ausdruck zu bringen vermag. Einen ausgezeichneten Beitrag zur Kenntnis ausländischer Pflanzenformen hat ferner Goebel in seinen *Pflanzenbiologischen Schilderungen* gegeben,

deren erster, bisher vorliegender Teil die Succulenten, die südasiatische Strandvegetation und die Epiphyten behandelt.

Wichtigere neuere Untersuchungen, z. B. im Jahre 1889 über Ameisenpflanzen, Blütenbiologie, Epiphyten, Mykorhizenbildung, Stickstoffernährung der Pflanzen, Schutzeinrichtungen, Wurzelknöllchen, Wüstenpflanzen u. a. m. hat auch der Berichterstatter in einer Reihe von Artikeln der *Meyerschen Supplementbände* (seit 1881) besprochen und dabei die wichtigste Litteratur zusammengestellt. Ebenso enthält das *Jahrbuch der Naturwissenschaften* von M. Wildermann aus der Feder von Oberl. Dr. Zimmermann kurze Referate über neue Forschungsergebnisse.

Einen orientierenden Überblick über den gegenwärtigen Standpunkt der Pflanzenkunde geben die *Elemente der Botanik* von Potonié, in welchen besonders die durch Schwendener und seine Schule geschaffenen neuen Principien der Pflanzenanatomie leicht fafslich dargestellt sind. Letztere werden ihrer didaktischen Bedeutung nach von den Verfassern botanischer Schulbücher noch immer nicht hinreichend gewürdigt, obgleich das erste jenen neuen Grundsätzen huldigende Lehrbuch — die *Physiologische Pflanzenanatomie* von G. Haberlandt — bereits 1881 erschienen ist. Einen neuen Grundrifs der Pflanzenpathologie bietet P. Sorauer in den *Schäden der einheimischen Kulturpflanzen.*

Für die Systematik gewähren die *Natürlichen Pflanzenfamilien* von Engler dem Lehrer eine fast unerschöpfliche Fundgrube von Material und bilden ein Nachschlage- und Bilderwerk ersten Ranges; vollständig liegt jetzt der zweite Teil in 6 Abteilungen vor, der die Gymnospermen und die Monokotylen enthält. Auf dem Gebiete der Kryptogamenkunde ist das Erscheinen des 3. Bandes der *Kryptogamenflora von Schlesien* zu verzeichnen, der die Pilze in der Bearbeitung von J. Schröter bringt, und dessen erste, bisher ausgegebene Hälfte die Myxomyceten, Schizomyceten und Eumyceten (bis zu den Gasteromyceten inkl.) beschreibt. In der Neubearbeitung der Rabenhorstschen Flora sind von Pilzen bisher bearbeitet: 1. Abteilung: Schizomyceten, Saccharomyceten und Basidiomyceten; 2. Abteilung: Ascomyceten. In der 3. Abteilung sind die Discomyceten noch in Bearbeitung. Da das Rabenhorstsche Pilzwerk Abbildungen der Gattungsmerkmale enthält, die schlesische Kryptogamenflora nur Beschreibungen, dafür aber reichlichere Standortsangaben, so ergänzen sich die beiden Bücher gegenseitig. Instruktiv ist in dem Schröterschen Werke auch die ca. 90 Seiten umfassende Einleitung und eine den Schlufs des Halbbands bildende Zusammenstellung der beschriebenen Pilze nach dem Nährboden (Nährpflanzen, menschlicher oder tierischer Körper, Wasser, Mist). Die Bearbeitung der *Characeen* für die *Rabenhorstsche Flora* hat Dr. Migula übernommen und bereits mehrere Lieferungen herausgegeben; von den Laubmoosen liegt die erste Abteilung (Sphagneen, Andreaeaceen, Archidiaceen und Bryineen) vollständig vor. Es wäre zu wünschen, dafs die bisher noch nicht in Bearbeitung gezogenen Kryptogamengruppen (Süfswasseralgen, Flechten, Leber-

moose) möglichst bald und gleichzeitig in Angriff genommen würden, damit das Werk nicht vor seiner Vollendung in den bereits erschienenen Teilen veralten möge. Von einem *Atlas deutscher Meeresalgen* hat Professor Reinke im Auftrag des preufsischen landwirtschaftlichen Ministeriums das erste Heft herausgegeben. Von lokalfaunistischen Kryptogamenstudien ist auch die *Mycologia carniolica* von Vofs und die systematische Zusammenstellung der *Laubmoose Kärntens* durch Wallnöfer zu nennen. Die in Deutschland neuaufgefundenen Species und die neuen Fundorte bereits in den Floren verzeichneter Arten, sowohl der Krypto- als der Phanerogamen, werden alljährlich in den Berichten der Deutschen Botanischen Gesellschaft von der Kommission für die Flora von Deutschland zusammengestellt, auf welche bezüglich des hier nicht aufnehmbaren, weitschichtigen Materials verwiesen werden mag. Eine vortreffliche Anleitung zum Bestimmen der häufigen Kryptogamen Deutschlands (exkl. Gefäfskryptogamen) hat O. Wünsche in seiner *Schulflora* Teil I gegeben, die sich im wesentlichen an die Kryptogamenflora von Schlesien anlehnt, aber durch Fortlassen vieler, weniger verbreiteter Formen dem Anfänger die Übersicht wesentlich erleichtert; nur der Mangel an Abbildungen macht sich bei einem solchen Werke empfindlich fühlbar. In populärer Weise oder auch zu Unterrichtszwecken sind die einheimischen, giftigen oder efsbaren *Pilze* durch Schlitzberger, Rölb, Pollner, Schmierer und Kammerer, Twiehausen, Lorinser und Leuba teils beschrieben, teils bildlich dargestellt worden. Schwalb hat eine Anleitung zur Konservierung der Pilze geschrieben.

Unter den die deutschen Phanerogamen behandelnden Werken zeichnet sich die bereits im Vorjahr erwähnte *Flora* von Thomé aus, die jetzt in 4 Bänden vollständig vorliegt und ca. 5400 Einzelformen beschreibt; den Schlufs bildet ein kurzer Abrifs der Gestaltlehre. Bei der Diagnostik der Unterarten und Mittelformen innerhalb formenreicher Gattungen, wie *Rubus*, *Rosa*, *Hieracium* u. a. hat Verf. anscheinend einen Mittelweg zwischen einem kursorischen Überblick der Hauptarten und einer monographischen, auch die Lokalformen erschöpfenden Darstellung eingeschlagen, der aber weder dem Zwecke einer „Flora für Schule und Haus“, noch den Ansprüchen von wissenschaftlicher Seite her genügen kann. Bei Beschränkung auf den ersteren Zweck hätten die zahlreichen, im Sinne von Christ, Focke, Nägeli-Peter u. a. definierten, aber schliefslich vom Anfänger nicht zu entwirrenden Formen und Unterarten völlig weggelassen werden können, ohne dem Werte des Buches Abbruch zu thun, da auch hervorragende Botaniker wie Prof. Willkomm auf diesem Wege vorangegangen sind, der z. B. sämtliche Brombeersträucher mit schwarzen, unbereiften Früchten unter dem Sammelnamen *Rubus fructicosus* L. zusammenfafst. Bezüglich anderer Ausstellungen und Bedenken verweisen wir auf den vorjährigen Bericht. Als Muster einer Flora für Geübtere empfiehlt sich Poto niés Jllustrierte Flora von Nord- und Mitteldeutschland (4. Aufl.), in der die formenreichen oder schwierigen Gattungen von hervorragenden Kennern

derselben in sachgemäfser Weise und auf verhältnismäfsig geringem Raume bearbeitet wurden; kleine, dem Text eingefügte Figuren veranschaulichen den Habitus zahlreicher Arten; eine sehr ausführliche, auch die Pflanzengeographie und Biologie berücksichtigende Einleitung geht dem systematischen Teile voraus. Neue *Floren* sind von Nöldeke für *Lüneburg, Lauenburg und Hamburg*, von Prahl für *Schleswig-Holstein, Hamburg und Lübeck* (2. Teil), von Sassenfeld für die *Rheinprovinz*, von Fiek für *Schlesien* bearbeitet worden; die letztere ist ein Auszug aus dem gröfseren Werke des Verf. und vorzugsweise für Exkursionen bestimmt; Prahls *Kritische Flora* enthält in ihrem zweiten Teile, von dem uns nur das 1. Heft vorliegt, teils die ausführlichen Standorts- und Verbreitungsangaben, teils zahlreiche Bemerkungen über die Pflanzen Schleswig-Holsteins, von denen eine ganze Reihe zweifelhaft ist und vorsichtige Kritik notwendig macht. In neuer Auflage erschien die *Exkursionsflora für die Schweiz* von Gremli (6. Aufl.), die wohl den meisten in die Alpen reisenden Botanikern bekannt sein dürfte und in ihren kurzen, aber scharf das Charakteristische hervorhebenden, diagnostischen Tabellen ein vortreffliches Hilfsmittel zur Orientierung auf dem Gebiet der Schweizer Flora bildet. Die Neuauflage der *Flora der Provinz Westfalen* von Karsch unterscheidet sich von ihren Vorgängern durch die Aufnahme der allgemein verbreiteten Zierpflanzen und zeichnet sich im übrigen durch Kürze und Präcision aus. Sehr praktisch erscheinen die Bestimmungstabellen in der *Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland* von Kraepelin (3. Aufl.), in welcher das Hauptargument der Gattungstabelle von augenfälligen Habitus- oder Standortsmerkmalen hergenommen und die Entscheidung durch kleine, den in Frage stehenden Pflanzenteil bildlich darstellende Textfiguren erleichtert wird. Auch die in der 5. Aufl. von O. Wünsches *Schulflora von Deutschland* enthaltenen Tabellen (zum Bestimmen der Familien nach dem natürlichen System, dsgl. nach dem System von Linné, zum Bestimmen der Holzgewächse nach dem Laube, dsgl. der Land- und Wasserpflanzen mit undeutlichen Blütenteilen) sind als zweckmäfsig zu rühmen. Von kleineren floristischen Gebieten behandeln Wartmann und Schlatter die *Kantone St. Gallen und Appenzell*, Jungck die Umgegend von *Gleiwitz*, Bohnstedt die *nördliche Niederlausitz* (2. Aufl.), Rottenbach das *Meininger Land*, Praetorius die Umgegend von *Konitz*. Ohl besprach seltene, charakteristische und verwilderte Pflanzen der Umgegend von *Kiel*, Rüdiger die Baum- und Strauchgewächse bei *Frankfurt a. O.*, Knuth entwarf die Grundzüge einer Entwickelungsgeschichte der *Flora von Schleswig-Holstein*. Eine verdienstvolle pflanzengeographische Arbeit verdanken wir A. Petry, der die Vegetation des *Kyffhäusergebirges* teils auf die daselbst bemerkbaren, physikalischen und chemischen Einflüsse des Bodens, teils auf die Mischung ihrer floristischen Elemente untersuchte und dabei ähnliche Gesichtspunkte zur Anwendung brachte, wie auch der Berichterstatter in seinem Aufsatze über „Pflanzenwanderungen im norddeutschen Tieflande“

(Linnaea 1879). Im Vergleich zu dem naheliegenden Harz zeichnet sich das genannte Gebirge durch das Fehlen der glacialen Reliktenflora und durch starke Entwickelung des pannonischen oder Steppenflorenelements aus, indem von 117 in den Pufsten Ungarns wachsenden Pflanzen 41 Arten von Petry auf dem Kyffhäusergebirge nachgewiesen wurden, deren Einwanderung in eine trockene, auf die Eiszeit folgende, aber der Ausbreitung der mitteldeutschen Wälder vorausgehende Periode zu verlegen ist. In interessanter Beziehung hiermit steht die klimatologische Thatsache, dafs die mittlere Jahrestemperatur am Kyffhäuser um 1—2° höher ist als die von Osterode a. H., und dafs sich die Niederschlagmengen beider Orte wie 2 zu 3 verhalten. Es erhellt hieraus, wie die genaue floristische Durchforschung eines verhältnismäfsig kleinen Vegetationsgebietes wichtige Beiträge zur Pflanzengeographie zu liefern vermag, und es wäre zu wünschen, dafs an recht zahlreichen Orten unseres Vaterlands die botanischen Lehrer ihre floristischen Studien in ähnlicher Richtung wie Dr. Petry verwerten möchten, anstatt dieselben in Bestimmungstabellen oder Lokalfloren niederzulegen.

Eine ausschliefslich dem Unterrichtszwecke dienende *Bestimmungstabelle* wurde von Rektor H. Wagner für die *Flora des unteren Lahngebiets* ausgearbeitet; der erste uns vorliegende Teil derselben bezieht sich nur auf die Gattungen. Der Hauptschlüssel ist folgender: 1. Holzgewächse (I) .... Krautgewächse 2. — 2. Gefäfskryptogamen (II) .... Phanerogamen 3. — 3. Gräser (III) .... Nichtgrasartige 4. — 4. Zusammengesetzte Blumen (IV) .... Nichtzusammengesetzte 5. — 5. Schmetterlingsblumen (V), Doldenpflanzen (VI), keins von beiden 6. — 6. Kein Gegensatz zwischen Kelch und Blumenkrone (VII) .... Gegensatz deutlich 7. — 7. Rachenförmige Blumenkrone (VIII) ... Nichtrachenförmige 8. — 8. Blumenkrone einblättrig (IX) .... mehrblättrig 9. — 9. Kreuzblumen mit 4 langen, 2 kurzen Staubgefäfsen (Xa) .... Staubgefäfse verschieden (Xb); die eingeklammerten, römischen Zahlen geben die Nummern besonderer Tabellen an, nach welchen die Weiterbestimmung zu erfolgen hat. Die Gattungstabellen sind so eingerichtet, dafs neben der laufenden Nummer die für die Bestimmung entscheidenden, diagnostischen Angaben, neben diesen die Verweisungsnummer, daneben der gesuchte Gattungsname und endlich neben diesen die Gattungsnummern zum Aufsuchen im 2. Teil in tabellarischer Form aufgeführt werden. Das Ganze zeugt von praktischer Erfahrung und gestattet bequeme Anwendung, zumal auch die in Tabellen verwendeten Formbezeichnungen auf 11 Tafeln in 91 Figuren zur Darstellung gebracht sind. Keine Empfehlung verdient dagegen der von Dr. v. Beust gefertigte *Schlüssel zum Bestimmen aller in der Schweiz wildwachsenden, sowie der für ein Herbarium wichtigen Sporenpflanzen*, durch welchen jedoch nur die Klasse, Ordnung und Familie, nicht auch die Gattungen und Arten, bestimmt werden können. Das Buch soll nur im Klassenunterricht bei der Zusammstellung von Schülerherbarien verwendet werden und enthält daher auch einen Bogen

mit Etiketten der Klassen- und Ordnungsnamen. Leider sind aber die Tabellen unzuverlässig; so wird, wenn z. B. eine weder schwimmende noch untergetauchte Alismacee oder Juncaginacee vorliegt, der Anfänger vor das Dilemma: a) Untergetauchte oder schwimmende Wasserpflanzen: Ordnung 33. Sumpflilien (Helobiae) und b) Landpflanzen (die übrigen Ordnungen der Monokotylen) gestellt und mufs sich nun, da die betreffenden Pflanzen weder schwimmende noch untergetauchte Wasserpflanzen sind, für Landpflanzen entscheiden, womit er den richtigen Weg verfehlt hat. — Ein Büchlein in Taschenformat mit 4 Tafeln kleiner, kolorierter Pflanzenbildchen hat E. Schurig unter dem Titel *Der Botaniker* veröffentlicht, und darin eine Anleitung zum Bestimmen der „überall häufig vorkommenden Blütenflanzen“ nach dem System von Linné gegeben; bei der Unbestimmtheit des Begriffs: überall häufiges Vorkommen wird der Anfänger oft in die Irre geführt. Die Bestimmungstafeln von Augustin hat Ref. nicht gesehen. — Eine Anzahl *Pflanzenetiketten* (für 480 Arten und 28 Familien, letztere in bunten Farben) hat Prof. Mik zur Verwendung in Schülerherbarien drucken lassen.

Von Unterrichtsbüchern erschien in Neuauflage zunächst das *Lehrbuch der allgemeinen Botanik* von Behrens, welches in dem Abschnitte „Blumen und Insekten“ eine vortreffliche Einleitung in die Blütenbiologie darbietet und auch sonst durch schöne Originalabbildungen und wissenschaftliche Haltung des Textes hervorragt, dsgl. Prof. Kraepelins *Leitfaden für den botanischen Unterricht*, der sich auf Mitteilung der wesentlichen Resultate des Unterrichts beschränkt und dessen vorliegende 3. Auflage sich durch neuhinzugekommene schematische Textfiguren, sowie durch Erweiterung und Umarbeitung der Morphologie und Pflanzengeographie von ihren Vorgängern unterscheidet. Prof. Burgersteins *Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelschulen* (2. Aufl.) verarbeitet entsprechend seinem höheren Ziele einen ziemlich umfangreichen Stoff und ordnet denselben durchgehends systematisch (Organographie, Anatomie, Physiologie und Biologie, Systematik) an; die Aufzählung und Beschreibung der Klassen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten nimmt über $^2/_3$ des ganzen Buches in Anspruch, wobei jede einzelne Art jedoch nur mit einer halben oder ganzen Zeile bedacht wird. Die zahlreichen (340) Abbildungen sind meist deutlich und brauchbar, jedoch kommen Diagramme verhältnismäfsig selten zur Anwendung; in der neuen Auflage wurden die Fremdwörter wesentlich verringert und die Pflanzengeographie ganz fortgelassen.

Auch die *methodischen Bücher* von Bail, H. Wagner und Sprockhoff sind wiederum neuaufgelegt worden, das letztere in veränderter Gestalt, indem eine Tabelle zum Pflanzenbestimmen hinzukam und auch sonst im Text und an den Abbildungen Veränderungen und Verbesserungen vorgenommen wurden. Schliefslich ist der zweite Teil der bereits im Vorjahr besprochenen *Pflanzenkunde für höhere Mädchenschulen* von

Schubert als neuerschienen zu erwähnen, die Zeugnis dafür ablegt, dafs auch auf diesem Felde der botanische Unterricht noch mancherlei methodischer Fortschritte fähig ist.

C. Mineralogie.

Auf diesem Gebiete werden neuerdings vielfach Anläufe zu verbesserter Methodik genommen. Der für Gymnasien bestimmte *Leitfaden* von O. Ohmann verbindet einen mineralogischen Anfangskursus mit einer Einführung in die Grundbegriffe der Chemie und setzt dann die Weiterbearbeitung derselben in einem folgenden chemischen Kursus fort; ersterer ist für OIII, letzterer für UII (je 1 Halbjahr) bestimmt, so dafs der ganze Unterricht sich zu einem Jahreskursus zusammenfügt. Ausgegangen wird von einzelnen ausgewählten Mineralien, deren nähere Untersuchung die Anhaltspunkte zu allgemeinen Erläuterungen und Begriffsbestimmungen liefert. Zunächst wird der Schwefel nach optischen und elektrischen Eigenschaften betrachtet und dann sein Verhalten beim Verbrennen, Schmelzen, Verdampfen, Krystallisieren in besonderen Versuchen geprüft, wobei Erörterungen über den Begriff des Minerals, des Krystalls und der drei Aggregatzustände notwendig werden. Der Bleiglanz lehrt dann zwei Hauptformen des regulären Systems (Würfel, Oktaëder) kennen und liefert das erste Beispiel einer Verbindung, indem durch einen Lötrohrversuch das Bleikorn und durch Behandlung mit Salzsäure der Schwefel in ausgeschiedenen Flocken nachgewiesen wird; Kohäsion, Spaltbarkeit und Bruch, sowie der Begriff des Erzes gelangen nebenher zur Erläuterung. Andere Schwefelmetalle (Schwefelkies, Kupferkies, Zinnober, Zinkblende) schliefsen sich an; die in ihnen nachgewiesenen Metalle werden in ihren Eigenschaften kurz beschrieben und die Krystallographie gleichzeitig weitergeführt (Schwefelkies: reguläres System, Kupferkies: quadratisches System, Schwefel: rhombisches System). Ein Vergleich dieser natürlichen Schwefelverbindungen mit künstlich dargestellten erleichtert das Verständnis einiger chemischer Grundbegriffe (Mischung und Verbindung, chemischer Prozefs, chemische und physikalische Erscheinung u. s. w.). Es folgen die Edelmetalle (Silber, Gold, Platin) nebst Erörterungen über Legierung, Sublimation und Krystallisation. Der Kohlenstoff in seinen verschiedenen Formen als Diamant, Graphit und organogene Kohle bildet einen neuen Ausgangspunkt, der einen Streifblick auf Geognostisches und Paläontologisches gestattet; dann wird zur atmosphärischen Luft übergegangen, eine Untersuchung über die Ursache der Veränderung von Metallen beim Erhitzen an der Luft angestellt und schliefslich die Zusammensetzung der Luft aus Sauerstoff und Stickstoff, sowie der Begriff der Oxydation und des Oxyds abgeleitet. In systematischer Beziehung hat der Unterricht bis zu dieser Stelle mit 8 metallischen und 7 nichtmetallischen Elementen nebst 5 Schwefelmetallen zu thun. Es folgt dann die Betrachtung oxydischer Mineralien, in erster Linie der verschiedenen Formen der Kiesel-

säure nebst dem hexagonalen Krystallsystem, dann des Korunds (Edelsteine), des Rot-, Magnet- und Brauneisenerzes nebst kurzem Hinweis auf die technische Gewinnung des Eisens. endlich des Zinnsteins und Braunsteins nebst Bemerkungen über Eigenschaften und Legierungen des Zinns, resp. Mangans; Versuche über die Verwandlung eines Sulfids in ein Oxyd erläutern schliefslich den in metallurgischer Hinsicht so wichtigen Röstprozefs; die umgekehrte Verwandlung (Eisenglanz in Schwefelkies) führt zur Kenntnis der Pseudomorphosen. Damit ist der mineralogische Anfangskursus beendet, der den Schüler mit den wichtigsten morphologischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien bekannt zu machen hat. -- Der folgende, die Grundzüge der Chemie ausführende Teil des Leitfadens würde eigentlich erst in dem chemischen Abschnitt dieses Berichtes zu besprechen sein. des Zusammenhangs mit dem Vorigen wegen sei es jedoch gestattet, ihn schon an dieser Stelle näher zu betrachten. Einen neuen Ausgangspunkt bildet zunächst das Wasser, dessen Elektrolyse und Synthese seine chemische Natur erläutert; dann wird das Gesetz der „festen Gewichtsverhältnisse“ entwickelt. Weitere Versuche betreffen den Nachweis, die chemische Zusammensetzung, die Eigenschaften und die Entstehung der Kohlensäure, woran sich Erläuterungen über den Verbrennungsprozefs, die Natur der Flamme und die biologische Bedeutung der Kohlensäure anschliefsen. Ein allgemeiner Exkurs behandelt weiter das „chemische Gewichtsgesetz“ an der Hand der dem Schüler bekannten Sulfide und Oxyde unter Ausschlufs des Atom- und Molekülbegriffs. In systematischer Hinsicht ist auf dieser Stufe die Kenntnis von 14 Oxydverbindungen teils metallischer teils nichtmetallischer Elemente (Silicium, Wasserstoff, Kohlenstoff) hinzugetreten. Auf der nächsten Stufe werden von Wasserstoffverbindungen zunächst Schwefelwasserstoff, Ammoniak und Grubengas experimentell dargestellt und in ihren Eigenschaften erläutert, woran sich naturgemäfs Bemerkungen über Absorption der Gase und Destillation anschliefsen. Die Betrachtung des Kochsalzes führt ferner auf Natrium und Chlor, auf Chloride und den Chlorwasserstoff, wobei die Vorgänge der Substitution (Einwirkung von Salzsäure auf Metalle) und die Verwandlung der Oxyde in Chloride als Beispiel einer Wechselzersetzung zur Erörterung kommen. Die Synthese des Chlorwasserstoffs lehrt dann weiter das Volumgesetz für Gase, die Unterscheidung von Atom und Molekül, sowie das Avogadrosche Gesetz erkennen, womit ein weiterer Schritt zum Verständnis der chemischen Symbolik gemacht ist. Dem Kochsalz wird Sylvin (Versuche mit Kalium, Begriff und Reaktion der Basen, Begriff der Wertigkeit), Salmiak (Salzbildung) und Flufsspat (Calcium, Fluor) angeschlossen und damit der Kreis der Halogene sowie der Haloidsalze auch in systematischer Beziehung zum Abschlufs gebracht. Die letzte Stufe des Unterrichts gruppiert die Sauerstoffsalze und Sauerstoffsäuren um gewisse Typen, nämlich die Sulfate und die Schwefelsäure um den Kupfervitriol, die Nitrate und die Salpetersäure um den Natronsalpeter, die Phosphate und die Phosphorsäure um den Apatit, die Car-

bonate um den Kalkspat und die Silikate um den Feldspat, wodurch auch für den experimentellen Teil des Unterrichts die Beziehung zur Mineralogie festgehalten wird. Aus dem Kupfervitriol wird durch Elektrolyse Kupfer und Schwefelsäure abgeschieden, letztere dann weiter untersucht und die Bildungsweise der Sulfate, speziell die des Kupfervitriols erläutert; als weitere Beispiele von Sulfaten kommen Gips, Bittersalz und Schwerspat in Betracht, woran sich Bemerkungen über das monokline Krystallsystem und die allgemeinen Beziehungen wischen Säure, Basis und Salz (Zersetzung der Salze u. s. w.) schliefsen. Der Natronsalpeter liefert die Salpetersäure, deren Einwirkung auf verschiedene Metalle näher untersucht wird, wobei durch eine Reihe von Schlufsfolgerungen mehrere weitere Arten der Salzzersetzung (durch andere Salze und durch Metalle) zur Kenntnis kommen. Der Apatit führt zur Phosphorsäure und läfst in seiner Verwendung als Düngemittel die Bedeutung des Phosphors als Pflanzennährstoff hervortreten. An den kohlensauren Kalk, der durch Salzsäure zerlegt, sowie im Gebläse geglüht und auch synthetisch dargestellt wird, knüpft sich ein Hinweis auf andere Carbonate, auf Erden und und Erdmetalle, sowie auf die chemische Wirkung der kohlensäurehaltigen Wässer im Erdinnern. Zum Schlufs führt die Betrachtung des Orthoklas nebst einer Anzahl anderer Silikate (trikliner Feldspat, Augit und Hornblende, Edelsteingruppe, Talk- und Glimmergruppe) in den Mittelpunkt der Mineralogie und Gesteinslehre; zu letzterer wird nur eine kurze Übersicht der krystallinischen Massengesteine (Granit, Porphyr, Basalt, Trachyt), der krystallinischen Sedimentärgesteine (Gneis, Glimmerschiefer, Urthonschiefer) und der Trümmergesteine (Sandstein, Thonschiefer, Konglomerate und Breccien) gegeben. Der hier nur seiner methodischen Gliederung nach dargelegte Lehrgang des Ohmannschen Leitfadens erscheint wohldurchdacht und entspricht — abgesehen von Einzelheiten, die leicht abzuändern sind — dem ihm zu Grunde gelegten Ziele vollkommen; unser hauptsächlichstes Bedenken besteht nur in dem Zweifel, ob er an das Verständnis von Obertertianern und Untersekundanern nicht zu hohe Anforderungen stellt, da vielfache Erfahrungen dafür sprechen, dafs auf dieser Unterrichtsstufe eine objektiv wissenschaftliche Naturauffassung, wie sie für eine eingehende Beschäftigung mit Mineralogie und Chemie zweifellos gefordert werden mufs, dem Schüler noch zu fern liegt. Es trifft dieses Bedenken also nicht den sachlichen Inhalt oder den methodischen Stufengang des Leitfadens, sondern nur seine praktische Verwendung als Unterrichtsbuch. Auf Realschulen, welche der Mineralogie infolge der Lehrplanordnung von 1882 einen Platz innerhalb des in OII beginnenden chemischen Unterrichts anweisen, könnte das Buch vielleicht noch besser verwendet werden, als an Gymnasien, sofern an seinem methodischen Charakter nicht Anstofs genommen wird; die Vorliebe der Fachlehrer für systematische Lehrbücher, zumal für den Unterricht in oberen Klassen, wird sich hier seiner Einführung hindernd in den Weg stellen. Für den Anfangsunterricht in Mineralogie und Chemie scheint

uns auch zum Gebrauch an Realschulen ein methodisches Buch mehr am Platze zu sein, als ein systematisches, weil letzteres den fortschreitenden und stufenweise die Begriffe erweiternden Unterrichtsgang nicht zur Darstellung zu bringen vermag und in Bezug auf alle spezielleren Erörterungen und Ergebnisse der einzelnen Lehrstunden dem Schüler keine oder zu geringe Anhaltspunkte an die Hand giebt.

Ein neues, nach systematischem Prinzip abgefafstes Unterrichtsbuch für Mineralogie und Geologie hat Dir. P. Wossidlo herausgegeben und dasselbe gleichzeitig für den propädeutischen Unterricht in UII, sowie für den systematisch-mineralogischen Unterricht in I der Realgymnasien bestimmt, indem er in der Vorrede sagt: „der *Leitfaden* setzt, um in Gebrauch genommen zu werden, nur die Kenntnisse eines Obertertianers voraus; aber das volle Verständnis, insbesondere seines chemischen Inhalts, wird allerdings erst der Primaner gewinnen“. Es ist dem Berichterstatter nicht klar, wie dieser Doppelzweck durch ein systematisches Lehrbuch erreichbar sein soll, zumal Verf. selbst darauf hinweist, dafs im Anfangsunterricht immer nur auf sehr wenige ausgewählte Mineralien Rücksicht genommen werden könne, und dafs es ferner, da „chemische Kenntnisse beim ersten Unterricht ohnehin nicht vorausgesetzt werden können, in chemischer Beziehung überhaupt gleichgültig sei, mit welchem Mineral die Beschreibung beginne“; die Formeln, die chemische Einteilung der Mineralien und ihre nur bei chemischen Vorkenntnissen verständliche Bildungsweise sollen also im mineralogischen Anfangsunterricht unberücksichtigt bleiben. Nimmt man nun an, dafs in OIII oder UII der propädeutische Kursus sich mit einer Reihe von vielleicht 30—40 ausgewählten Mineralien beschäftigt, so mufs man fragen, was die vom Leitfaden sonst aufgezählten, die Zahl von 400 übersteigenden Mineralspecies bezwecken, die dem Anfänger doch nur den Überblick erschweren und deren Beschreibungen für ihn einen toten Stoff darstellen; keinesfalls wird letzterer das Buch in irgend welchem gröfseren Umfange benutzen können. Jedoch ist es auch für die Erweiterung der mineralogischen Kenntnisse im chemischen Unterricht von OII und UI bestimmt und hat offenbar in besonderer Rücksicht auf diese Aufgabe seine Gestalt erhalten. Zunächst wird die Kennzeichenlehre (Krystallographie und Lehre von den physikalischen Eigenschaften) abgehandelt und dann die spezielle Beschreibung der systematisch geordneten Mineralien vorgenommen, wobei die Quarzgruppe den Anfang macht, dann die Carbonate, Sulfate, Phosphate, Chlorate, Chromate, Borate, Nitrate, Chloride, Fluoride, die oxydischen und geschwefelten Erze nebst den gediegenen Metallen folgen und die organogenen Mineralien den Schlufs bilden. Die Wechselbeziehungen zwischen dem allgemeinen und speziellen Teil der Mineralogie, mit welchen der Unterricht fortwährend zu thun hat, kommen bei dieser Anordnung nicht weiter in Betracht. Es bleibt dem Ermessen des Lehrers überlassen, auf sie Rücksicht zu nehmen oder nicht; er kann entweder im Anschlufs an das Lehrbuch ebenfalls zunächst die allgemeine Kennzeichenlehre vortragen und dann die

einzelnen Mineralarten beschreiben oder einzelne Mineralien auswählen und an diese die Erläuterungen über Krystallgestalt und physikalische Kennzeichen anschliefsen. In letzterem Falle ist das Buch für den Schüler wiederum ohne rechten Nutzen, weil er dann von den im Unterricht vorkommenden Spezialerörterungen in dem allgemeinen Teile nur wenige und in anderem Zusammenhange stehende Andeutungen findet. Soll im Unterricht eine wirkliche Ausnutzung des Lehrbuchs eintreten, so müfste man den Stoff auch ungefähr in der Anordnung desselben vorführen, d. h. die allgemeine Kennzeichenlehre der speziellen Mineralbeschreibung vorausgehen lassen u. s. w. Dagegen sprechen nun wieder so gewichtige methodische Bedenken, dafs dieser Weg wohl ausgeschlossen erscheint; aufserdem ist nicht abzusehen, wie innerhalb der knappen, der Chemie zugewiesenen Unterrichtszeit noch Raum für eine so breite Entfaltung der allgemeinen und speziellen Mineralogie gewonnen werden soll, wie sie Wossidlo dem Gegenstande giebt. Soll der chemische Unterricht nicht geschädigt werden, so können in O II und I immer nur einzelne Stunden bei passender Gelegenheit auf Mineralogie verwendet werden; eine Unterbrechung des chemischen Lehrgangs durch Einschaltung eines mineralogischen Kursus von längerer Zeitdauer ist überdies dem allgemeinen Lehrplane nach unmöglich. Wie wir demnach auch die Sache wenden mögen, so können wir keinen Weg ausfindig machen, auf welchem das Lehrbuch von Wossidlo im chemisch-mineralogischen Unterricht zur Verwendung gebracht werden könnte. Schliefslich bleibt nur übrig, es dem Privatstudium der Schüler und zum Nachschlagen zu empfehlen. Allerdings hat es mancherlei Vorzüge, die wir nicht übersehen dürfen. Der Verf. betont in der Vorrede für den krystallographischen Unterricht die Notwendigkeit, dafs „dem Schüler die Arbeit nicht erspart werden kann, die Krystallformen aus der mathematischen Anschauung, wenn auch mit Zuhilfenahme von Modellen, zu entwickeln“, und er weist auf die Schwierigkeit hin, die Kenntnis der Krystallformen aus der Betrachtung der Krystalle selbst abzuleiten, ein Weg, zu dessen Vollendung „die Wissenschaft erst in jahrhundertlanger Arbeit gelangt ist, und auf welchem man im Unterricht niemals eine wissenschaftliche Grundlage der Krystallographie erreicht, die vielmehr auch nach vorausgehendem propädeutischen Kursus erst in Prima mit neuem Zeitverlust geschaffen werden mufs“. Jene propädeutische Methode — so folgert Verf. weiter – sei nur anwendbar, wenn der Unterricht auf der unteren Stufe, wo er beginnt, auch abschliefst; auf den Namen einer krystallographischen Propädeutik für eine höhere Stufe des Unterrichts habe sie keinen Anspruch. Sofern der Berichterstatter den Verfasser hier richtig versteht, hält derselbe eine wissenschaftliche Einführung in die Krystallographie auf höherer Stufe nur so für möglich, dafs die Krystallformen als mathematische Idealgestalten, nach den einzelnen Systemen geordnet, in ihrem gegenseitigen Zusammenhange und nicht an vereinzelten Mineralbeispielen nur bruchstückartig und gelegentlich zur Auffassung gebracht werden. Sicherlich ist dies ein richtiger Grundsatz,

der aber nur dann praktische Bedeutung hat, wenn aufser dem propädeutischen Unterricht in Mittelklassen noch eine längere Unterrichtszeit auf der Oberstufe für Krystallographie verwendbar ist; nur unter dieser Voraussetzung lassen sich der genetische Zusammenhang der Formen, die Symmetrieverhältnisse, die Koincidenz von geometrischen und optischen Achsen u. s. w. zum Verständnis bringen. Der Leitfaden von Wossidlo strebt offenbar einem höheren Ziele zu, als ihn der Schulunterricht sich auf diesem Gebiete in der Regel stellt; er deutet z. B. auf den Zusammenhang zwischen den Spaltungsrichtungen und der geometrischen Krystallform, auf die Beweglichkeit der einzelnen Krystallflächen und die zu gewissen Hauptrichtungen symmetrische Anordnung der Krystallelemente hin, jedoch thut er dies anderseits wieder nicht so, dafs ein tieferes Verständnis erzielt werden kann. Die dem einzelnen System angehörigen Formen werden nicht im Zusammenhange mit dem zugehörigen Symmetriegesetz, sondern nur ihren stereometrischen Eigenschaften nach in der Weise Naumanns beschrieben, wobei die innigen Beziehungen der Formen zu einander nicht zu deutlichem Bewufstsein des Schülers gelangen. Eine Darstellung, in welcher gezeigt wird, wie z. B. aus einer beliebigen Grundform des regulären Systems durch neue, dem Symmetriegesetz desselben entsprechend gelegte Krystallflächen sämtliche übrige Formen des Systems mit allen ihren wesentlichen Eigenschaften und Zonenverhältnissen ohne Rechnung und nur mit Hilfe der konstruktiven Anschauungsthätigkeit abgeleitet werden können, erscheint unendlich fruchtbarer, als eine Aufzählung und Beschreibung der fertigen Formen, die ohne jenes innere Band nur zu leicht den Eindruck öder Langweiligkeit hervorrufen. Auch der Nachweis, dafs die verschiedenen Fälle symmetrischer Anordnung der Krystallelemente durch die existierenden Krystallsysteme erschöpft werden, sowie die Beziehungen der geometrischen zu den optischen Eigenschaften der Krystalle hätten schärfer hervorgehoben werden müssen, wenn es sich um ein tieferes Eindringen in dies Gebiet handelt. Es liegt wesentlich daran, dafs der Verf. bei Darstellung der Symmetrieverhältnisse nicht zwischen Haupt- und Nebensymmetrieebene unterscheidet und den Begriff der Haupt- und Nebenachse nicht scharf genug fafst, wenn seine Darstellung der Krystallsysteme den neueren, am besten wohl durch P. Groth dargestellten Anschauungen nicht entspricht. Innerhalb des speziellen Teils wäre eine viel stärkere Beschränkung des Materials am Platze gewesen, da nicht einzusehen ist, was eine Aufzählung von Mineralien wie Omphacit, Krokydolith, Bastit, Salit, Fassait, Hedenbergit und zahlreicher anderer, nur für den Fachmineralogen bedeutungsvoller Formen dem Anfänger nützen soll. Auch in dem petrographischen und geologischen Teil des Buches tritt der kompendienartige Charakter desselben zu stark hervor; hier hätte es die Aufgabe gehabt, von bestimmten Gebirgen und den Terrainverhältnissen einzelner, dem Schüler wohlbekannter Gegenden auszugehen und aus diesen anschauliche Momente für das Verständnis geognostischer und geologischer Unterscheidungen zu gewinnen, wozu in der

Länderkunde Europas von Kirchhoff, in der Geologie Deutschlands von Lepsius, in Aufsätzen und Schriften von Penck und in zahlreichen neueren geologischen Spezialarbeiten Material genug vorliegt. Im geologischen Unterricht mit der Geographie Fühlung zu gewinnen, erscheint als eine unbedingt zu stellende Forderung, wenn jener sich in den Kreis der schon seit längerer Zeit betriebenen naturwissenschaftlichen Lehrzweige einfügen will. Das, was der Leitfaden von Wossidlo an sonstigen geologischen und paläontologischen Thatsachen im Auszuge aus Werken von Credner, Leonhard, Zittel u. a. mitteilt, ist geschickt ausgewählt und läfst nur bedauern, dafs unser gegenwärtiger Lehrplan keinen rechten Platz zur Verwertung der vom Verf. auf den Gegenstand verwendeten Mühe und Arbeit darbietet. Eine grofse Menge gut ausgeführter Abbildungen (696) nebst einer geologischen Übersichtskarte, sowie eine treffliche äufsere Ausstattung geben dem Buche einen sehr stattlichen Habitus.

Unter den sonstigen neuerschienenen mineralogischen Schulbüchern kommt die Waebersche Bearbeitung des *Mineralreichs* von Schilling (Kleine Schulnaturgeschichte 3. Teil) den Bedürfnissen des Unterrichts insofern entgegen, als sie den Stoff möglichst beschränkt; die allgemeine Mineralogie wird auf 11 Seiten abgehandelt, von den Mineralien werden nur die wichtigeren — allerdings immer noch über 200 Arten resp. Varietäten — beschrieben, in dem Schlufsabschnitt wird der Bau der Erdrinde kurz erläutert; eine Anzahl von Figuren (ca. 130), die zum Teil den in gleichem Verlage erschienenen geographischen Bildertafeln entnommen sind, bringen mancherlei auch in geographischer Hinsicht Wichtiges zur Anschauung. Der Mangel durchgreifender methodischer Gesichtspunkte — abgesehen von der anerkennenswerten Stoffbeschränkung und dem Streben nach verständlicher Darstellung — macht sich auch in diesem Buche fühlbar, das sich vorzugsweise dem Gebrauch an Seminarien anpafst. Für den Unterricht in den oberen Klassen der Mittelschulen ist der *Leitfaden der Mineralogie und Geologie* von Hochstetter und Bisching bestimmt, der den Stoff ebenfalls systematisch — 1. Abt.: Kennzeichenlehre, 2. Abt.: Systematik und Physiographie, 3. Abt.: Allgemeine Geologie — anordnet und in der Aufzählung der Mineralien ein chemisch-mineralogisches System: 1. Kl. Elemente, 2. Kl. Erze, 3. Kl. Steine mit den Ordnungen der Sklerite, Felsite, Zeolithe, Phyllite, Steatite, 4. Kl. Haloide, 5. Kl. Phytogenide — einhält; besondere Beachtung verdient der geologische Abschnitt, weil er von Hochstetters Hand stammt und daher das enthält, was dieser hervorragende Geologe von dem Schulunterricht als Lehrstoff verlangte. Eine Zwischenstellung zwischen systematischem und methodischem Unterrichtsbuch nimmt das in 4. Auflage erscheinende *Mineralreich in Wort und Bild* von Krass und Landois, sowie das von denselben Verfassern herausgegebene „Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie“ ein, indem beide Bücher zwar die systematische Aufzählung der Mineralien festhalten, anderseits aber die allgemeine Kennzeichenlehre und die Krystallographie den Einzelbeschreibungen

anschliefsen; so findet beispielsweise beim Schwefel die Form des rhombischen Oktaeders, beim Diamant das Reguläroktaeder und der 48-Flächner Erwähnung; aufserdem werden Kennzeichenlehre und Krystallographie im Zusammenhange in besonderen Abschnitten dargestellt. Das System ist rein chemisch: Elemente, Oxyde, Schwefelverbindungen, Haloidsalze, Sauerstoffsalze, organische Verbindungen. Das „Mineralreich“ enthält auch einen petrographischen und geologischen Abschnitt, während das Lehrbuch sich auf die Mineralogie beschränkt, dafür aber als Beilage 3 Tafeln mit Krystallnetzen bringt; an beiden Büchern ist der frische Ton der Darstellung zu rühmen. Die *Mineralogie* von Bail (5. Aufl.) empfiehlt sich durch die den neueren Anschauungen entsprechende Darstellung der Geologie.

Von umfangreicheren wissenschaftlichen Schriften ist ein neues *Handbuch der Mineralogie* von Hintze im Erscheinen begriffen. Die Bestimmung der Gesteine auf mikroskopischem Wege hat Rosenbusch durch seine *Hilfstabellen* erleichtert; Steinriede gab eine *Anleitung zur mineralogischen Bodenanalyse*. Eine mehr populäre Darstellung der Krystallographie bringt Baumhauers *Reich der Krystalle*. Die durch ihre sorgfältige Durcharbeitung und Revision bezüglich neuer Ergebnisse rühmenswerte *Tabellarische Übersicht der Mineralien* von P. Groth erschien in neuer Auflage, desgl. die *Grundzüge der Geognosie und Geologie* von Leonhard in der Bearbeitung von Hoernes. Kleinere Beiträge zur Geologie und Geognosie lieferte Herrig über die Umgegend von *Annaberg*, Kloos über den *Harz*, Haas über *Schleswig-Holstein*, Schucht über das *Okerthal*, Schmidt über das *Münsterthal* (Schwarzwald), Kloos und Müller über die *Hermannshöhle bei Rübeland*, Graul über die Umgegend von *Rappoltsweiler*, Waldschmidt über die devonischen Schiefer des *Wupperthales*, Geinitz über *Mecklenburg* (10. und 11. Beitrag). Haege stellte die Mineralien des *Siegerlandes* und der angrenzenden Bezirke zusammen. Die *Geologie von Böhmen* nahm Katzer in monographische Bearbeitung; von der *Geologie Deutschlands* von R. Lepsius erschien die 2. Lieferung, welche das oberrheinische Gebirgssystem behandelt. Der erste Band der Mitteilungen über die geologische Landesuntersuchung von *Elsafs-Lothringen* liegt in 4 Heften vor. Schliefslich sei darauf hingewiesen, dafs die neueren geologischen Anschauungen, wie sie z. B. von Suess in seinem *Antlitz der Erde* so meisterhaft entwickelt werden, trotz ihrer grofsen Evidenz und der durch sie herbeigeführten völligen Reform der alten Hebungs- und Senkungstheorieen von der Schulbuchlitteratur fast gänzlich mit Stillschweigen übergangen werden.

D. Chemie.

Auf diesem Gebiete ist ein näherer Zusammenhang zwischen der wissenschaftlichen und der Schulbuchlitteratur vorhanden, als in den naturbeschreibenden Disziplinen, weil der nur in den oberen Klassen erteilte

chemische Unterricht naturgemäfs eine mehr wissenschaftliche Richtung einhalten mufs als die auf die unteren und mittleren Klassen beschränkte Naturbeschreibung. Bedeutsame Fortschritte hat neuerdings besonders die allgemeine Chemie gemacht, die in dem *Lehrbuch* von Ostwald (1885—87) eine ausgezeichnete Darstellung fand. Derselbe Autor hat in einem *Grundrifs der allgemeinen Chemie* auch die seit dem Erscheinen seines Lehrbuchs besonders geförderten neuen Theorieen der Lösung und der elektrolytischen Dissociation ausführlich entwickelt und aufserdem darin den schon im Lehrbuch behandelten Kapiteln über chemische Mechanik, Thermochemie u. s. w. eine mehr elementare Fassung gegeben, die ein Verständnis dieser für jeden Chemiker hochwichtigen Gebiete auch ohne Kenntnis der höheren Mathematik ermöglicht. Der erste, als Stöchiometrie bezeichnete Teil des Buches behandelt die Massenverhältnisse bei chemischen Vorgängen, die Quantitätsbezeichnungen von Gasen, Flüssigkeiten und festen Körpern, die Theorie der Lösungen und die Systematik (periodisches Gesetz, Molekulartheorie u. s. w.); der zweite „Verwandtschaftslehre“ betitelte Abschnitt stellt die Thermo-, Photo- und Elektrochemie im Sinne der neueren Forschungen dar und schliefst hieran die Lehre von der chemischen Mechanik (Kinetik, Gleichgewicht, Dissociation) und die Theorie der chemischen Verwandtschaft (Methoden, Verwandtschaft zwischen Säure und Basis, spezifische Affinitätskoeffizienten, elektrochemische Beziehungen, Einflufs der Natur, Zusammensetzung und Konstitution der Stoffe auf ihre Affinitätseigenschaften). Jedem, der den neuen Untersuchungen auf diesem Gebiete auch nur aus der Ferne zu folgen bemüht ist, wird das Buch von Ostwald ein höchst willkommener und nützlicher Führer sein. Auch die *Molekularphysik* von O. Lehmann, deren 2. Band im Berichtsjahre erschien, bringt eine Fülle von Material besonders über die chemisch-physikalischen Zustandsänderungen fester, flüssiger und gasförmiger Körper, über Enantiotropie, Krystallbildung und Wachstum, Niederschläge, Dissociation, Sublimation, Absorption u. a., sowie über die verschiedenen Molekulartheorieen, so dafs auch der Chemiker von diesem Buche in zahlreichen Fragen Notiz zu nehmen hat; ein besonderes Verdienst desselben ist die darin gegebene Anleitung zur mikroskopischen Krystallanalyse, — einer Methode, welche besonders bei Untersuchungen über die Identität von Präparaten zu immer gröfserer Bedeutung gelangt. — Von Neuauflagen geschätzter wissenschaftlicher Lehrbücher sind zu nennen: Richters *Lehrbuch der unorganischen Chemie*, Roscoe und Schorlemmers ausführliches *Lehrbuch der Chemie*, dessen 2. Band die Metalle behandelt, Erlenmeyers *Lehrbuch der organischen Chemie* in der Bearbeitung von Hecht, Beilsteins *Handbuch der organischen Chemie* und Schorlemmers *Lehrbuch der Kohlenstoffverbindungen*. Die synthetischen Methoden zur Darstellung von organischen Verbindungen hat Elbs monographisch zu bearbeiten begonnen. Ein ausführliches *Lehrbuch der Chemie* in Frage- und Antwortsform besonders für den Selbstunterricht nach dem „System Kleyer“ hat Steffen bear-

beitet und bisher einen die Metalloide behandelnden Band herausgegeben. Von chemisch-analytischen Schriften ist das *Handbuch* von Classen (1. Teil) neuaufgelegt, dsgl. die *Tabellen* von Wallach. Zu der im Laboratorium so oft nötig werdenden *Prüfung der Reagentien* auf Reinheit hat Krauch eine Anleitung gegeben; Kosmann setzt die *Lötrohrproben* für chemische und mineralogische Zwecke in einer Übersetzung eines englischen Buches von Rofs auseinander. Das *Handbuch der technisch-chemischen Untersuchungen* von Bolley hat Stahlschmidt in neuer Auflage bearbeitet; auch die *Chemie der menschlichen Nahrungs- und Genufsmittel* von König, und Elsners *Praxis des Chemikers bei Untersuchung von Nahrungsmitteln u. s. w.* sind neuaufgelegt worden. Die bedeutendste litterarische Erscheinung auf technologischem Gebiete ist das *Lehrbuch der technischen Chemie* von Ost, das an Stelle des etwas veralteten Grundrisses von Post zu treten bestimmt ist; es entwickelt nur die Grundzüge der in der Grofsindustrie verwendeten Darstellungsmethoden, berücksichtigt dabei aber auch die wirtschaftlichen, durch die Statistik ermittelbaren Verhältnisse und die zur Erzeugung und Reinigung der Produkte dienenden Maschinen und Apparate, welche in ca. 200 Textabbildungen und auf einigen Tafeln zur Anschauung gebracht werden. Dem Lehrer der technologischen Chemie ist das Buch unentbehrlich, da es die neueren Methoden z. B. der Sodafabrikation, der Fabrikation der Sprengstoffe, der Spiritusindustrie u. s. w. nach den besten Quellen und in vollkommen übersichtlicher Weise vorführt; der von Dr. Kollbeck zu erwartende metallurgische Abschnitt steht noch aus. Spennraths *Chemie in Handwerk und Gewerbe*, sowie die *Technisch-chemischen Rechenaufgaben* von Kalmann und Morawski hat der Berichterstatter nicht gesehen. — Behufs leichterer Orientierung über die Geschichte der Chemie hat M. Weitz synchronistische Tabellen zusammengestellt, in welchen kurze biographische Mitteilungen über hervorragende Chemiker unter Hinweis auf ihre wichtigsten Arbeiten und sonstige epochemachende chemische Entdeckungen, dsgl. über Neuherausgabe von Zeitschriften, Gründung von Universitäten u. a. enthalten sind; die in den verschiedenen Ländern, — zumal Frankreich, Deutschland, England u. a. — gleichzeitig wirkenden Forscher kommen auch in den Tabellen nebeneinander zur Erwähnung, so dafs in der That der vom Verf. beabsichtigte Zweck erreicht scheint; ein alphabetisches Sach- und Namenregister erleichtert die Benutzung der Tabellen wesentlich.

Einen neuen, die *Anfangsgründe der Chemie* betitelten Leitfaden hat J. Mitteregger für den Unterricht an österreichischen Mittelschulen, speziell die 4. Klasse der Realanstalten, herausgegeben. Derselbe zerfällt in 6 Abschnitte, von welchen die ersteren drei methodischen, die drei letzten systematischen Charakter haben und die Chemie der Metalloide, der Metalle und der Kohlenstoffverbindungen in ganz knappem Umfange darstellen. Den Ausgangspunkt bilden zwei Versuche (Erhitzen von Platindraht, Verbrennen von Magnesium), welche auf den Unterschied zwischen

physikalischen und chemischen Erscheinungen hinweisen; dann werden Versuche über das Verhalten der festen Körper zu Lösungsmitteln (Auflösung verschiedener Salze in Wasser und anderen Lösungsmitteln, Unterschied zwischen physikalischer und chemischer Lösung an Beispielen, Steigerung der Löslichkeit mit der Temperatur, Unterschied zwischen leicht und schwer löslichen Stoffen, Sinken oder Steigen der Temperatur bei der Lösung), dsgl. über die Mischung flüssiger Körper und die Absorption von Gasen (Ammoniakgas in Wasser) angestellt. An weiteren Beispielen werden die Vorgänge der Krystallisation, Fällung, Verdampfung und Sublimation vorgeführt und damit die physikalisch-chemische Einleitung beendet. Der zweite auf „Synthese“ hinzielende Abschnitt geht von der Veränderung der Körper beim Erhitzen an der Luft aus (Verbrennung von Natrium, Phosphor, von Eisenfeilspänen am Hufeisenmagnet, von Phosphor unter einer abgesperrten Glocke, Oxydation von Quecksilber und Zerlegung des gebildeten Oxyds), worauf die üblichen Verbrennungsversuche in Sauerstoff vorgenommen werden und die Begriffe Oxydation, Oxyd, Säure, Basis, Synthese, Element, Verbindung und Affinität Erläuterung finden. Auch die Gewichtsverhältnisse, nach welchen sich die Elemente mit Sauerstoff vereinigen, kommen schon an dieser Stelle in Betracht; besondere Wägungsversuche in dieser Richtung werden jedoch nicht für nötig erachtet. Es folgt dann die Synthese von Sulfiden (Erhitzen von Schwefel mit Eisen, Kupfer, Quecksilber, Natrium) und von Chloriden (Natrium, Antimon, unechtes Blattgold, Phosphor in Chlorgas); auch hier werden die Gewichtsverhältnisse in ihrer empirischen Grundlage wie vorher beim Sauerstoff berücksichtigt und schliefslich noch das Verhalten einiger Metalle (Kalium, Antimon, Zink, Quecksilber) zu Brom und Jod geprüft. Die bisher auf synthetischem Wege erhaltenen Binärverbindungen werden weiter als Grundlage zu einer zusammenfassenden Erörterung über die Gewichtsverhältnisse benutzt, wobei bereits die Begriffe des Moleküls als eines „denkbar kleinsten Teilchen eines Körpers“ und des Atoms als „des kleinsten Teilchen eines Elements im Molekül“, dsgl. die chemische Zeichen- und Formelsprache zur Verwendung gelangen. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der Zerlegung von Binärverbindungen, zunächst des Wassers durch den galvanischen Strom, dann des Zinnobers durch Eisen, des Bleioxyds durch Natrium, des Kupferoxyds durch Kohle; abgeleitet wird dabei der Begriff der Reduktion und der Substitution, worauf die Eigenschaften des bei der Elektrolyse erhaltenen Wasserstoffs näher untersucht und auch verschiedene Wege zur Synthese des Wassers eingeschlagen werden; ein auf der Reduktien von CuO mit H und Wägung des gebildeten H_2O beruhender Wägungsversuch führt zur Formel des Wassers. Hieran schliefst sich die Synthese des Chlorwasserstoffs, der dann in seinen Eigenschaften und in seiner Wirkung auf Metalle, Metalloxyde und Metallsulfide weiter verfolgt wird. Ein Rückblick fafst die bisher vorgeführten verschiedenen Formen des chemischen Prozesses (Addition, einfache und doppelte Substitution) zusammen und weist die

Gesetzmäfsigkeit der Gewichtsbeziehungen auch für Substitutionsvorgänge nach, woraus sich der Begriff der Äquivalenz ergiebt. Damit ist der Unterricht bis zur ersten Stufe des systematischen Lehrganges vorgerückt, welche sich näher mit den Metalloiden zu beschäftigen hat; zunächst wird je ein einwertiges, zwei-, drei- und vierwertiges Element (Wasserstoff, Sauerstoff, Stickstoff, Kohlenstoff) nebst dessen wichtigsten Sauer- und Wasserstoffverbindungen vorgeführt und diesen dann die übrigen Elemente nach ihrer Wertigkeit angeschlossen. Im nächsten folgenden Abschnitt kommen die Metalle in der hergebrachten Anordnung (Alkali-, Erdalkalimetalle u. s. w.) nebst ihren wichtigsten Verbindungen unter Rücksicht auf Technologisches (Glas, Thonwaren, Eisengewinnung) zur Beschreibung. Von der organischen Chemie wird im letzten Abschnitt eine kurze Zusammenfassung gegeben, wobei die ketten- oder ringförmige Struktur der Kohlenwasserstoffe den Ausgangspunkt bildet und dann der Reihe nach die Cyanverbindungen, Fettkörper, Kohlenhydrate (unter Rücksicht auf die Gärungsindustrie), die Glykoside, die aromatischen Verbindungen, die ätherischen Öle, Farbstoffe, Alkaloide, Eiweifskörper und Albuminoide (Hornstoff, Leim) ohne näheres Eingehen auf Experimentelles charakterisiert werden; ein Anhang behandelt die Ernährung der Tiere und die Konservierung der Nahrungsmittel. Der so das Gesamtgebiet der Chemie propädeutisch durchwandernde Lehrgang zeichnet sich durch äufserste Beschränkung des Stoffs und in seinem methodischen Unterbau durch Einfachheit und logische Folgerichtigkeit aus; man bemerkt sehr wohl, dafs der Verf. den neueren Erörterungen auf diesem Gebiete Rechnung trägt, ohne sich jedoch in methodische Künsteleien einzulassen, deren zu grofser Subjektivismus leicht zu unnützen Weitschweifigkeiten führt. Für den Unterricht in den oberen Klassen hat Verf. auch ein gröfseres, in 2 Teile zerfallendes *Lehrbuch* veröffentlicht, das in dritter unveränderter Auflage vorliegt und ebenfalls durch praktische Anordnung und knappe Beschränkung des Stoffs bemerkenswert erscheint.

In Neuauflage ist ferner das *Lehrbuch* für den Unterricht in der Chemie von R. Waeber erschienen, das vorzugsweise für den Seminarunterricht bestimmt ist und sich durch Reichhaltigkeit auszeichnet. Es umfafst die anorganische und organische Chemie, beschreibt einzelne, im Unterricht anstellbare Versuche, schliefst denselben stöchiometrische Aufgaben an, fafst in Rückblicken das Theoretische, desgleichen die Krystallographie, die Mineralien und Felsarten zusammen, giebt eine Anleitung zur qualitativen Analyse und enthält zahlreiche Mitteilungen über Technologie; in einem Anhange werden die Nahrungsmittel, die chemischen Vorgänge im Pflanzen- und Tierkörper, die Chemie der Ackererde, die Methoden der Boden- und Wasseruntersuchung, sowie die Geschichte der Chemie besprochen. Mit der vom Verf. gegebenen Einleitung, welche den im übrigen systematischen Lehrgang verständlich machen soll, werden wohl die wenigsten Methodiker einverstanden sein, da sie nur von zwei Versuchen (Wasserzersetzung durch Kalium und Natrium, Elektrolyse des

Wassers) ausgeht und daher zur experimentellen Begründung der chemischen Allgemeinbegriffe nicht ausreicht. -- Den *Leitfaden* von Meutzner für Chemie und Mineralogie hat Verf. nicht gesehen. Der *Leitfaden* für den Unterricht in der landwirtschaftlichen Chemie von C. Weber nimmt seiner Bestimmung gemäfs besonders auf die für die Landwirtschaft wichtigen Elemente und chemischen Vorgänge des Ackerbodens Rücksicht.

Zu Demonstrationszwecken hat R. Lüpke eine dankenswerte Übersicht von zahlreichen *Versuchen mit Salpetersäure* veröffentlicht, welche die Bildungsweise derselben, ihr Verhalten in der Wärme, ihre oxydierende Wirkung, die Darstellung und Explosion von Nitrokörpern und endlich das Verhalten des dissociierten Salpetersäuregases erläutern. Eine neue Apparatenanordnung zur *Darstellung von* SO_3 *und* $H_2\,SO_4$ hat Fr. C. G. Müller beschrieben; derselbe gab eine neue sinnreiche Methode zur Bestimmung von *Gasvolumgewichten und Dampfdichten* nebst dazu gehörigem Apparat an. K. Jahn weist auf einen Vorschlag von Prof. K. Than hin, nach welchem als neueinzuführende *Gasvolumeinheit* dasjenige Volum Chlorwasserstoff betrachtet werden soll, in welchem 1 g Wasserstoff enthalten ist (also 22,38 l = 36,4 g HCl); das Gewicht dieser Volumeinheit ist dann zugleich ihr Molekulargewicht, - ein didaktischer Vorteil, den Verf. in seinem Aufsatz näher auseinandersetzt.

Vortreffliche Dienste bei Anstellung von Schulversuchen leistet die *Technik des chemischen Unterrichts* von O. Lubarsch. Das Buch geht von der gewifs richtigen Voraussetzung aus, dafs es sich beim Schulunterricht in erster Linie nur um solche Versuche handelt, die ohne grofsen Zeitverlust, mit billigen Mitteln und ohne Hilfe eines vorbereitenden Assistenten herstellbar sind. Verf. ist daher bemüht gewesen, die in der Heumannschen „Anleitung zum Experimentieren“ beschriebenen Versuche, die vorzugsweise den Universitätsunterricht im Auge haben, so zu vereinfachen oder abzuändern, dafs sie auch in den chemischen Stunden an höheren Lehranstalten mit der notwendigen Sicherheit und Präcision ausgeführt werden können; diese Vereinfachung zeigt sich z. B. bei der Synthese des Chlorwasserstoffs unter Einflufs des Lichts (S. 11), ferner bei der volumetrischen Synthese des Wasserdampfs (S. 32), desgleichen bei der volumetrischen Analyse des Ammoniaks auf indirektem Wege (S. 65) u. a. o. Die Versuche sind so angeordnet, dafs sie sich direkt an den Gang eines vom Verf. herausgegebenen Lehrbuchs (vgl. *Jb.* III B 355) anschliefsen. Nach einem kurzen allgemeinen Teil, der sich mit den Einrichtungen des chemischen Unterrichtszimmers und der Handhabung der Gerätschaften beschäftigt, werden einige (8) einleitende Versuche vorgeführt, die teils den Unterschied zwischen Mischung und chemischer Verbindung, teils das Eintreten des chemischen Prozesses infolge physikalischer Ursachen (Berührung, Stofs, Wärme, Licht und Elektrizität) veranschaulichen sollen. Dann folgt sogleich die Beschreibung der speziell auf Wasserstoff, Sauerstoff u. s. w. bezüglichen Experimente, wobei in der Regel die verschiedenen Darstellungsmethoden vorangehen und dann die

zur Demonstration der Eigenschaften der betr. Stoffe geeigneten Versuche angeschlossen werden. Um eine Vorstellung von der Reichhaltigkeit des Buches zu geben, mögen hier z. B. die den Kohlenstoff erläuternden Versuche angeführt werden; ihre Gesamtzahl beträgt ca. 70, von denen 2 das Absorptionsvermögen der Kohle, 11 die Darstellung und die Eigenschaften des Grubengases, 9 dsgl. des Äthylens, 1 die Darstellung und Reinigung des Leuchtgases, 12 die Theorie der Flamme, 14 die Darstellung, Eigenschaften, Zersetzung, Kondensation (unter Anwendung käuflicher, flüssiger CO_2) und die volumetrische Zusammensetzung der Kohlensäure, 5 die Darstellung und die Eigenschaften des Kohlenoxyds, 5 die Cyanverbindungen und 6 die Eigenschaften des Schwefelkohlenstoffs betreffen. Dafs Versuche wie z. B. die Zersetzung der Kohlensäure durch brennendes Magnesium gar nicht oder die von Dir. Schwalbe angegebenen Experimente mit fester Kohlensäure nur andeutungsweise erwähnt werden, erscheint allerdings auffallend; dafs dagegen zahlreiche, in der Technik der Experimentalchemie von Arendt ausführlich beschriebene, sowie mehrere, in den letzten Jahren in der Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht bekannt gemachte Versuche nicht berücksichtigt worden sind, hat vielleicht darin seinen Grund, dafs der Verf. nur eine Auswahl der allernötigsten und elementarsten Versuche in seinem Buche darbieten wollte. Eine spätere Erweiterung in angedeuteter Richtung würde vielleicht manchem Lehrer erwünscht sein! Die auf die Metalle bezüglichen Versuche bestehen zum Teil nur in Angabe von Reaktionen der betr. Metallsalze, die zwar Heumann auch aufnimmt, die aber fortbleiben können, da sie in jedem gröfseren Lehrbuch ebenfalls angegeben werden; Versuche aus der organischen Chemie — abgesehen von den wenigen Experimenten mit Cyanverbindungen, Methan und Äthylen — fehlen endlich ganz; dagegen werden Titriermethode und Spektralanalyse in einem Anhange berücksichtigt. Die weder zu kurz noch zu ausführlich gegebenen Beschreibungen der einzelnen Versuche, die eingestreuten praktischen Fingerzeige, die Winke zur Vermeidung von Gefahr u. a. m., welche das Buch bringt, können nur gerühmt werden. Es erscheint als eine höchst dankenswerte Arbeit, welche die oft mühsamen Vorbereitungen des Chemielehrers wesentlich erleichtert und auch als Grundlage für den Laboratoriumsunterricht der Schüler verwendet werden kann.

E. Auf mehrere Gebiete bezügliche Schriften.

Angesichts der sich immer mehr zersplitternden wissenschaftlichen Fachlitteratur verliert der einzelne Lehrer nur zu leicht den Überblick über ihm fernerliegende Wissensgebiete, deren Berücksichtigung ihn am sichersten vor zu grofser Einseitigkeit seines Unterrichts bewahren könnte. Neben den wissenschaftlichen *Jahresberichten* oder *Jahrbüchern* z. B. über Chemie, Physik, Technologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie u. a.

erscheint eine grofse Reihe periodischer Zeitschriften — beispielsweise die *Naturwissenschaftliche Rundschau*, die *Naturwissenschaftliche Wochenschrift*, Blätter wie die *Natur*, *Humboldt*, *Gäa*, die englische Zeitschrift *Nature* u. a. —, welche es sich zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe machen, in allgemein verständlicher Weise über die wesentlichsten Fortschritte der Naturwissenschaften Bericht zu erstatten. Auch die neue Zeitschrift *Prometheus*, die von Dr. Witt herausgegeben wird, dient diesem Zwecke und will besonders die technischen Anwendungen der Naturwissenschaften berücksichtigen. Artikel über Schraubendampfer, den Phonographen von Edison, das Grammophon, die Kunst im Schlossergewerbe, das Sturmwarnungswesen an der deutschen Küste, die photographische Geheimcamera, die Charlottenburger Wasserwerke, über die hydraulische Eisenbahn und andere neuere Eisenbahntypen, über die Worthington-Dampfpumpe u. a. m. kennzeichnen die Hauptrichtung der neuen Zeitschrift, doch fehlen auch Aufsätze über reinwissenschaftliche Gegenstände z. B. die Befruchtung der Pflanzen durch Insekten (von Wilkes), die Thätigkeit des Chlorophylls in der Pflanze (von Hansen) u. a. nicht; R. Falb setzt seine Erdbebentheorie auseinander, C. Sterne schreibt über musikalischen Sand und dgl.; überall tritt das Neueste in den Vordergrund. In jeder Nummer des ansehnlich ausgestatteten und mit reichlichen Abbildungen versehenen Blattes finden sich aufser längeren Originalartikeln auch kürzere Notizen über Fortschritte der Technik und Wissenschaft, sowie eine Rund- und Bücherschau.

Ganz besonders für Lehrerkreise bestimmt erscheint das von M. Wildermann herausgegebene *Jahrbuch der Naturwissenschaften*, dessen 4. Jahrgang (1888/89) uns vorliegt. Hier sind die Mitteilungen nach Fächern geordnet, und zwar wird die Physik vom Oberl. Dr. Wildermann, Chemie vom Oberl. Dr. Hovestadt, angewandte Mechanik vom Bibliothekar Dr. G. von Muyden, Astronomie vom Privatdoc. J. Franz, Meteorologie vom Privatdoc. Dr. Pernter, Zoologie von Prof. Landois, Rechnungsrat E. Rade, Assistent Dr. Westhoff, Botanik vom Oberl. Dr. Zimmermann, Forst- und Landwirtschaft vom Forstassessor F. Schuster, Mineralogie und Geologie vom Dr. Westhoff, Anthropologie und Urgeschichte vom Gymnasialdirektor Dr. Scheuffgen, Gesundheitspflege, Medizin und Physiologie vom Kgl. Kreisphysikus Dr. Schmitz, Handel, Industrie, Verkehr sowie Länder- und Völkerkunde nach verschiedenen wissenschaftlichen Quellen von Dr. M. Wildermann bearbeitet. Schon diese blofse Aufzählung läfst die Sorgfalt erkennen, mit welcher der Herausgeber bedacht war, kein wichtiges, zu den Naturwissenschaften gehöriges oder mit ihnen zusammenhängendes Gebiet zu vernachlässigen. Um von der Reichhaltigkeit des Inhalts eine Vorstellung zu geben, müssen einige Beispiele genügen. Innerhalb des Abschnitts: Physikalische Chemie finden sich Mitteilungen über neue Bestimmungen der Dampfdichte und des Molekulargewichts (nach der Raoultschen Methode), unter der Rubrik: spezielle Chemie Angaben über Atomgewichtsbestimmungen und neue Darstellungsmethoden; dann folgen neue Unterrichtsexperimente (verschiedene Verbrennungsversuche, Explosions-

versuch mit Chlorstickstoff, Darstellung von Schwefelsäureanhydrid und englischer Schwefelsäure) und Notizen für das chemische Laboratorium (Phenolphtaleïn als Reagens, Entwicklung von Wasserstoff, Salzsäure, Ammoniak, Stickstoff, Apparat für konstante Gasentwicklung, Sicherheitsretorte, ameisensaures Natron als Lötrohrreagens, Benutzung des Siemensschen Regenerativbrenners zum Eindampfen von Flüssigkeiten, Aufbewahrung von Schwefelwasserstoffwasser, Filter für schwer filtrierende Flüssigkeiten, Laboratoriumsturbine, Reinigung der Gefäfse von Schwefelblei, Mittel zum Glasfeilen); den Beschlufs bilden Mitteilungen aus der Nahrungsmittelchemie, über Geheimmittel und dgl. In dem botanischen Abschnitt werden die Arbeiten Haberlandts über die Funktion des Zellkerns, Nolls über das Wachstum der Zellhaut, Beyerincks über die Bakterien der Papilionaceenknöllchen, Stahls über Pflanzen und Schnecken, Schimpers über die Wechselbeziehungen zwischen Pflanzen und Ameisen besprochen, desgl. neuere Untersuchungen über Purpur- und Eisenbakterien, über den Samenschutz der Jerichorose (nach Volkens), die Abstammung der Kulturbirnen und Kulturäpfel und die Stammform der Edelrose (nach Focke), über die Fruchtbäume Turkestans (nach Capus), die Verbreitung und den Nutzen der Palmen (nach Drude), über die von Bombaceen kommende Kapokwolle (nach Höhnel). Eine Reihe kleinerer Mitteilungen handelt in bunter Reihe von der Welwitchia, dem Japantalg, der Keimung ungleich schwerer Samen derselben Art, der Befruchtung der Obstbäume in Australien durch Bienen, des australischen roten Klees durch Hummeln, dem biologischen Verhalten der Aconitumblüte, von dem Pilz der Kaffeebäume, der Kienastschen Orchideensammlung, der Apfelproduktion in Nordamerika, der Drehung der Holzfasern bei Obstbäumen und von wetterprophezeienden Pflanzen. Ein durchgreifendes Prinzip, nach welchem die Auswahl des Stoffes unter Nichtberücksichtigung zahlreicher anderer, mindestens gleichwertiger, neuester Forschungsergebnisse vorgenommen worden ist, tritt nicht klar genug hervor, wenn auch zugegeben werden mufs, dafs die Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen viel schwerer ist, als der Fernerstehende annimmt. Wir raten dem Herausgeber, weniger durch überreiche Menge der Einzelmitteilungen, als durch ausführliche Berichte über besonders hervorragende litterarische Erscheinungen — zumal über solche, deren Gesichtspunkte auch auf den naturwissenschaftlichen Unterricht eine Wirkung auszuüben vermögen — seinen belehrungsbedürftigen Fachgenossen zu Hilfe zu kommen. Freilich wird er bei Begründung seines Unternehmens nicht blofs Lehrer im Auge gehabt haben, allein es ist doch auch das Bedürfnis weiterer Kreise mehr auf universelle Darstellungen, als auf Kenntnisnahme sehr ungleichwertiger Einzelheiten gerichtet. Das „Jahrbuch“ verdient Beachtung und Förderung, ja man darf vielleicht hoffen, dafs es bei engerer Begrenzung seines Ziels auch unsere Berichte über naturwissenschaftlichen Unterricht wesentlich unterstützen könnte, da letztere wegen des Umfangs der in Betracht zu ziehenden Litteratur sich auf die rein didaktische Seite derselben be-

schränken müssen und Hinweise auf wissenschaftliche Untersuchungen und Werke nur ganz ausnahmsweise zu geben vermögen.

Ein ausdrücklich für die Lehrer der Jugend bestimmtes Werk bilden die *Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur* von Dr. M. Bach, deren dritter Band von Marinepfarrer Jülkenbeck in Wilhelmshaven bearbeitet wurde. Dasselbe soll nach der Vorrede zum 4. Bande „nicht blofs die Naturobjekte an und für sich kennen lehren, sondern auch behilflich sein, das Verständnis ihrer Bedeutung, die Einsicht in den Sinn ihrer Zusammenstellung, in die Aufgabe der Tiere und Pflanzen, in das Ineinandergreifen ihrer Thätigkeit in dem grofsen Räderwerk der Natur herausfinden zu können, weil gerade das Eindringen in diese Verhältnisse und deren Verständnis es ist, was den Naturwissenschaften ihren erhabenen Reiz verleiht. Dafs ein solcher Unterricht zu einer höheren Kultur des Verstandes leiten kann, sowie dafs dabei das Herz, die Ausbildung des sittlich-religiösen Gefühls gehoben wird, liegt auf der Hand. Letzteres schien uns besonders wichtig, da sich in unsern Tagen der Unglaube in ganz besonderer Weise in der Naturgeschichte breit macht. Wir glauben aber im Gegenteil gezeigt zu haben, dafs eine rechte Naturforschung, im Geiste des Christentums ausgeführt, notwendig wieder zu Gott, dem Schöpfer und Erhalter der ganzen Natur hinführen und den redlichen Forscher durch die in den Geschöpfen geoffenbarte Allmacht, Weisheit und Liebe zu wahrer Gottesfurcht, Andacht und Nächstenliebe begeistern mufs“. In den uns vorliegenden zwei letzten Bänden finden sich Aufsätze z. B. über giftige und gefährliche Schlangen, über schädliche Insekten, künstliche Fischzucht, den Rheinlachs, den Thee, den Tabak, im vierten Bande über den Biber, den Hering, über nestbauende Fische und fischausbrütende Muscheln, den Kartoffelkäfer, die Blattläuse, die Schmarotzerpflanzen, die Spitzklette, über Methoden des Käferfangs, über Schnirkelschnecken und über Borkenkäfer. Der Inhalt der einzelnen Abschnitte ist ziemlich ungleichartig; in dem Aufsatz über Schnirkelschnecken werden 6 gröfsere Helixarten ohne Rücksicht auf ihre Lebensweise kurz beschrieben und besonders den Variationen der Farbenbinden auf dem Gehäuse Aufmerksamkeit geschenkt; die Abhandlungen über Borkenkäfer, sowie über die Bienen, Falten- und Grabwespen schildern teils eine gröfsere Anzahl von Arten, teils ausgewählte Vertreter und nehmen auch auf die Lebensverhältnisse der Tiere Rücksicht. Neuere Untersuchungen — z. B. von H. Müller, Schmiedeknecht, Hoffer u. a. über die Biologie der Bienen — führt der Verfasser zum Schaden seiner Darstellung nicht an und berichtet überall nur nach älteren Quellen. An einigen Stellen wird die darwinistische Naturforschung scharf angegriffen, obgleich anderseits auch die „grofse Anzahl wirklich ausgezeichneter Beobachtungen und Entdeckungen“ Darwins Anerkennung findet. Im übrigen hält die Darstellung einen ruhigen und sachgemäfsen Ton ein, der dem Zwecke der Belehrung offenbar angemessener ist, als das Zetergeschrei über die angebliche Anfeindung der Religion durch den Darwinismus. Die Irrtümer des letzteren können

erfolgreich doch nur durch naturwissenschaftliche Gründe und Untersuchungen widerlegt werden.

Von einem strenger wissenschaftlichen Standpunkte aus tragen die *Bilder und Skizzen aus dem Naturleben* von O. Zacharias ein buntes Allerlei von Mitteilungen — beispielsweise über die Entwickelung der Frösche, die Waldschnepfe, über Blütenpflanzen und Insekten, den Flufskrebs, Schutzformen und Schutzfarben u. a. — zusammen. Besonders wertvolle Angaben hofft man über das spezielle Forschungsgebiet des Verfassers, nämlich die niedere Tierwelt der Binnenseen, in dem Buche zu finden; leider beschränken sich dieselben aber auf einen einzigen Aufsatz. Mehrere andere Abhandlungen, wie die über Blütenpflanzen und Insekten, über Hummeln, Bienen und Wespen, die Empfindungsfähigkeit der Pflanzen, bezwecken nur eine vorläufige Orientierung und gehen daher auf belehrende Spezialfälle wenig ein; andere berichten über einzelne neuere Untersuchungen, ohne ein Gesamtbild der in Betracht kommenden Fragen zu geben. Jedoch wird ein Leser, der sich über wichtige Hauptergebnisse der neuen biologischen Forschung ohne tiefere Studien unterrichten will, das anregend geschriebene Buch mit Befriedigung in die Hand nehmen. Die Vertreter der wissenschaftlichen Zoologie aber mögen bei ihren künftigen Untersuchungen die Mahnung des Verfassers beherzigen, „einen Organismus nicht nur daraufhin anzusehen, inwiefern er zu einem niedrigeren hinunter und zu einem höheren hinaufleitet“, sondern auch mehr als bisher „die Organisation der Tiere im Lichte ihrer Lebensweise zu betrachten“. Der traditionelle Vorzug, welchen zeitweilig der morphologischen und histogenetischen Richtung der Zoologie gegeben wurde, hat zu einer weitgehenden Vernachlässigung biologischer Untersuchungen geführt, welche auch den zoologischen Schulunterricht und die für ihn bestimmten Leitfäden beeinflufst. Der Verfasser der Skizzen citiert hierzu einen Ausspruch von A. Lang in Jena, der es beklagt, dafs „darüber, wie und wo die Tiere leben, was und wie sie fressen, welches ihre Feinde sind, wie sie sich schützen, wie sie atmen, fast nirgends genaue Angaben zu finden sind“. Unter diesen Umständen ist es kein Wunder, wenn der naturgeschichtliche Lehrer bei gewissen zoologisch-biologischen Fragen ratlos dasteht und trotz besten Willens eine ausreichende Lebenscharakteristik einheimischer Tierformen nicht immer zu geben vermag. Zur Ausfüllung dieser Lücke sind Schriften wie die Skizzen von Zacharias höchst erwünscht; nur kommt es weniger auf buntes Vielerlei, als auf recht gründliche und lebenswahre Schilderung eines engeren Tierkreises — vielleicht in Form anregend geschriebener kleiner Monographien — an.

Der eben angedeuteten Richtung entsprechen auch die populären Schriften von Prof. Marshall, von welchen die *Spaziergänge eines Naturforschers* durch W. Terks eine für Schule und Haus bestimmte Bearbeitung gefunden haben. Der Inhalt des Büchleins ist nach Jahreszeiten geordnet. An eine gelegentliche Beobachtnng über die Wiederkehr der Schwalben im Frühjahr wird eine Plauderei über Tierwanderungen und

ihre Ursachen, speziell die verschiedenen Formen und näheren Umstände der Vogelwanderungen angeknüpft. Gelegentlich eines mitten im Winter auftauchenden „Redaktionsmaikäfers“ kommen die Erscheinungen des Winterschlafs, die mutmafsliche Entstehung desselben und die Formen, in welchen er sich bei den verschiedenen Tierklassen zeigt, zur Erörterung. Die übrigen Aufsätze behandeln die Stimmbildung der Tiere, den Nestbau, die Pflege für die Nachkommenschaft, die Lebensverhältnissse der Nachttiere, die Entwickelung der Fadenwürmer, die Schutzeinrichtungen der Haut, die den Menschen begleitenden Tierarten, die Formen und die Bedeutung der Spinnennetze, die Färbung der Vogeleier, die blinden Höhlentiere und die Hautbekleidung bei Vögeln und Säugetieren, also eine Reihe wichtiger Seiten des Tierlebens, mit welchen auch der zoologische Unterricht sich zu beschäftigen hat; der mit der Tierkunde näher vertraute Lehrer findet in den Aufsätzen Marshalls nicht blofs geschickte Zusammenstellungen eines ausgedehnten Vergleichsmaterials, sondern auch manche wertvolle Bemerkung über oft verkannte Lebensgewohnheiten einheimischer Tiere, deren Kenntnis er bedarf, um abenteuerlichen Vorstellungen des Volksglaubens auf diesem Gebiete entgegentreten zu können. Durch leichten und scherzhaften Feuilletonstil sucht der Verf. seine Darstellungen auch dem gröfseren Publikum mundgerecht zu machen.

Dem neuerdings im naturgeschichtlichen Unterricht hervorgetretenen Bedürfnis nach Zusammenfassung von Material um gröfsere biologische Mittelpunkte kommt ein Buch von Rufs *Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres* entgegen. Für jeden Monat werden die am Himmel und auf der Erde, in der Tier- und Pflanzenwelt der Beobachtung sich darbietenden Vorgänge und Veränderungen teils kurz registriert, teils eingehend geschildert. Im Verein mit einer Reihe von Mitarbeitern hat der Verf. eine Zusammenstellung geliefert, die im biozentrischen Unterrichte vielfach von Nutzen sein wird und auch jedem Naturfreunde Anregung zu eigenen Beobachtungen giebt; besonders verdienen die der einheimischen Vogelwelt und dem Vogelschutz gewidmeten Abschnitte Anerkennung. Durch seine umfangreichen Verzeichnisse von Pflanzen und Tieren kann das Buch auch dem Sammler Dienste leisten, obgleich es naturgemäfs speziell floristische und faunistische Werke nicht zu ersetzen vermag; wünschenswert erscheint eine schärfere Sonderung des Materials nach Standorten und Fundstellen.

Auf dem Gebiete der exakten Naturwissenschaften fehlt es zwar nicht an zahlreichen, fachwissenschaftlichen und allgemeinverständlichen Schriften, aus denen der Lehrer sich für den eigenen Unterricht Material zu verschaffen vermag. Jedoch geht über dem Streben dem Fortschritte der Wissenschaft in einer Reihe von Disziplinen, welche der naturwissenschaftliche Lehrer in der Regel gleichzeitig zu vertreten hat, wenigstens im Grofsen und Ganzen zu folgen, die Aufmerksamkeit auf die Grundlagen und die historischen Ausgangspunkte der einzelnen Wissensgebiete nur zu leicht verloren. Oft sind es gerade ältere Quellen in viel citierten,

betreffenden Abschnitte selbst eingeschaltet und bespricht zuletzt nur die Wirkungen der Gravitation und das Energiegesetz, um mit einem Hinweis auf die Einheit der Naturkräfte zu schliefsen. Einzelnes erscheint recht bedenklich! So werden u. a. die ersten chemischen Grundbegriffe bei Besprechung der Mineralquellen (I, S. 134) in folgender Weise eingeführt, die zugleich eine Probe von der Art der Darstellung giebt: „Kann es wohl einen flüchtigeren Gesellen geben als die Luft? Man sieht ihn nicht, riecht, schmeckt und fühlt ihn gewöhnlich nicht; er ist überall und nirgends (!). Dennoch ist es den Gelehrten gelungen, auch ihn zu fassen, zu betrachten (!), zu untersuchen und in seine Bestandteile zu zerlegen. Dabei hat sich dann ergeben, dafs die Luft, welche unsere Erde umgiebt, die atmosphärische Luft, aus drei Luftarten zusammengesetzt ist. Die eine Luftart, die .... hat man Stickluft oder Stickstoff genannt, weil u. s. w. — Die andere Luftart heifst der Sauerstoff; sie nimmt u. s. w. — Der Sauerstoff ist die eigentliche Lebensluft, welche wir zum Atmen so nötig haben. Wer's versteht (!), kann sich eine Flasche allein mit diesem Sauerstoff füllen, so dafs nicht das geringste Bifschen Stickstoff darunter ist. Hält man in eine solche Flasche mit Sauerstoff einen glühenden Holzspan, u. s. w." Hat es denn irgendwelchen Wert für jemand, der keine Ahnung von Chemie hat, zu hören, dafs die atmosphärische Luft Sauerstoff, Stickstoff und Kohlensäure enthält, wenn er vorher nicht das Wesen dieser drei Stoffe aus Versuchen kennen gelernt hat und von den tiefgreifenden Unterschieden zwischen Element, Verbindung und Gemenge ebenfalls nichts weifs? Dergleichen gelegentliche Bemerkungen, die ja nur eines zufälligen Nebenumstandes wegen — in vorliegendem Falle behufs Erläuterung des Vorkommens von Kohlensäure im Wasser — eingeschaltet werden, schädigen die Auffassung, indem sie das Zustandekommen klarer Vorstellungen im Geiste des Lesers oder Hörers verhindern. Wollte Verf. in die Grundbegriffe der Chemie einführen, so hätte er auch eine Reihe einfacher Versuche anführen müssen, durch deren Ausführung der Leser sich diejenigen Anschauungen hätte verschaffen können, die zum Verständnis der citierten Sätze unumgänglich gehören. Die blofse Beschreibung in Worten leistet hier so gut wie gar nichts oder wirkt, wenn sie gedächtnismäfsig aufgefafst wird, sogar schädlich. Nun läfst sich ja allerdings voraussetzen, dafs nicht jeder Leser des Buches der chemischen Vorkenntnisse entbehrt, allein dann kann ihm die obige oberflächliche Darstellung erst recht nicht genügen. Verf. wird am besten wissen, für wen er schreibt, und er würde ein viel nützlicheres Werk geschaffen haben, wenn er die Dinge weniger scherzhaft, aber in den Grundlagen ernstlicher durchgearbeitet und wirklich elementar dargestellt hätte. Seitdem die Gründlichkeit in Mifskredit gekommen ist, weil sie dem Leser zu viel Kopfzerbrechen verursacht, scheinen in unserer populär-naturwissenschaftlichen Litteratur immer mehr schönrednerische Phrasen oder öde Scherze die Stelle wirklicher Belehrung einnehmen zu wollen. Dieser Richtung hätte auch der Verf. schärfer und

durchschlagender entgegentreten müssen, wenn sein Werk ein gutes Volksbuch genannt werden sollte. Ein Vergleich desselben z. B. mit den Elementarbüchern über Physik von Stewart und über Chemie von Roscoe fällt nicht zu seinem Vorteil aus, wenn auch zuzugeben ist, dafs es einen viel reichlicheren Stoff enthält, als jene kleinen Schriften. Es fehlt ihm vor allem die klare Durchsichtigkeit und Schlichtheit der Darstellung, welche die Lektüre der englischen Bücher zu einer so anziehenden macht.

3. Anschauungsmittel
(und Verwandtes).

Die zweckmäfsige Verwertung der naturgeschichtlichen *Anschauungs- und Lehrmittel* hat O. Güssow zum Gegenstand einer Programmabhandlung gemacht. Nach einer kurzen Erörterung über die Stufen des naturgeschichtlichen Lehrganges am Gymnasium bespricht er zunächst die im botanischen Unterricht notwendigen Hilfsmittel und begründet die Forderung, dafs die Beschaffung der Demonstrationspflanzen -- wenigstens in kleineren Städten -- stets durch die Schüler selbst zu erfolgen habe, da nur auf diesem Wege ein Bild von den natürlichen Lebensbedingungen der Gewächse zu erlangen sei. Von Herbariumsexemplaren können die Schüler unterer Klassen noch wenig Nutzen haben, desgl. von Modellen in natürlicher Gröfse, wie z. B. denen der „Flora artefacta“ (siehe weiter unten), da für jedes Objekt doch nur ein Modell angeschafft werden kann. Günstiger äufsert der Autor sich über die zerlegbaren Blütenmodelle mit starker Vergröfserung von Brendel und über Pilznachbildungen. Als besonders nutzbringend werden stark vergröfserte Pflanzenabbildungen, wie z. B. die „Kulturpflanzen von Zippel und Bollmann“ bezeichnet. Es empfiehlt sich ferner die Anlage eines botanischen Heftes, das auf der linken Seite kurze Notizen über Namen, Kennzeichen, Standort und Blütezeit aufnimmt, während auf der rechten zugehörige Einzelteile der Pflanzen durch Zeichnung darzustellen sind; das Heft macht wenigstens für die unteren Klassen ein Lehrbuch völlig entbehrlich; auf den nächstfolgenden Stufen soll es auch Bemerkungen über Morphologie, Systematik und Biologie und hierauf bezügliche Zeichnungen aufnehmen. Um das Gedächtnis des Schülers zu unterstützen, ist ein gröfserer Pflanzenbehälter – etwa ein Kasten aus Zinkblech — in der Klasse aufzustellen, in welchem lebende Exemplare verschiedener Art (ca. 8) nebeneinander durch Eintauchen der Wurzelteile in Wasser frisch erhalten und in geeigneter Weise befestigt werden können; zur Konstruktion eines solchen Kastens giebt Verf. nähere Anweisung. Zur Ausstellung von Herbariumsexemplaren und von Abbildungen dient ein besonderer mit Glaswänden versehener Schaukasten, der den Schülern Gelegenheit giebt, die betreffenden Gegenstände während der Pausen in aller Ruhe zu betrachten. Die obligatorische Anlage von Schülerherbarien hält Güssow nicht für zweckmäfsig, da die

Sammlungen nicht durchweg kontrolliert werden können und auch bei jüngeren Schülern noch Geschick und Verständnis dafür zu fehlen pflegt. Botanische Exkursionen unter Beteiligung sämtlicher Klassenschüler sind so häufig als möglich anzustellen und besonders zur Aufsuchung von solchen Gewächsen zu verwenden, die sich verwandtschaftsgemäfs an die Pflanzen des Klassenunterrichts anschliefsen; auch Bestimmungsübungen und biologische Beobachtungen sind auf den Ausflügen vorzunehmen. Im zoologischen Unterricht ist darauf zu halten, dafs von kleineren, leicht beschaffbaren Objekten (Maikäfer, Heuschrecke u. s. w.) jeder Schüler, wie in der Botanik, ein besonderes Exemplar zur Untersuchung in die Hände bekommt. Aufserdem sind möglichst zahlreiche Präparate, Abbildungen und ausgestopfte Exemplare zu verwenden; zu einer länger dauernden Ausstellung von Insekten, Skelettteilen, Präparaten u. s. w. kommt der Schaukasten in Anwendung. Biologische Erörterungen sind beim Besuch zoologischer Gärten und auf den Exkursionen vorzunehmen. Auch beim mineralogischen Unterricht hat jeder Schüler ein Exemplar des in Rede stehenden Minerals in die Hand zu bekommen, um an ihm die Kennzeichen der Härte, des Strichs und Bruchs, der Spaltbarkeit u. s. w. zu untersuchen; die Sammlung mufs demnach in genannter Richtung hinreichend ausgestattet sein; aufserdem werden von selteneren Mineralien gute Exemplare in den Schaukasten gestellt, der zu diesem Zwecke mit schrägen Querbrettern versehen werden mufs. Für die Krystallographie empfehlen sich Glasmodelle mit farbigen Achsenfäden am meisten; auch haben die Schüler einfachere Krystallmodelle nach Angaben des Unterrichts selbst zu konstruieren; Lötrohrproben und chemische Versuche lehnt Güssow für den Unterricht in O III ab. Dagegen sollen sich die Exkursionen auch auf mineralogische und geognostische Gegenstände beziehen, wozu der Besuch von Thongruben, Steinbrüchen und in besonderen Fällen auch von Bergwerken Gelegenheit bietet. Den naturgeschichtlichen Ausflügen wird von genanntem Autor ein sehr hoher Wert beigelegt; nicht blofs anschaulicher Erwerb von Fachkenntnissen, sondern auch allgemein erziehliche Wirkungen sollen von ihnen ausgehen, — eine Ansicht, die neuerdings an Boden zu gewinnen scheint; er verlangt für jede Klasse mindestens drei offizielle Exkursionen innerhalb des Sommerhalbjahrs, aufserdem aber auch die Veranstaltung zahlreicher freiwilliger Ausflüge an schulfreien Nachmittagen; woher freilich der doch noch durch andere Arbeiten vielfach in Anspruch genommene Lehrer die notwendige Zeit dazu hernehmen soll, erscheint selbst dem Autor dieser Forderung zweifelhaft. Auch berücksichtigt er nicht, dafs in gröfseren Städten und in vollen Klassen mit 40–50 Schülern die Exkursionen für die Mehrzahl der Teilnehmer ohne Nutzen sind, da eine sehr bedeutende Zeit verstreicht, ehe ein geeignetes Exkursionsziel erreicht werden kann und nach Ankunft auf demselben viel zu wenig Mufse übrigbleibt, um jeden einzelnen Schüler nach einer bestimmten Seite hin zu beschäftigen oder die von ihm etwa angestellten Beobachtungen zu kontrollieren. Im günstigsten Falle beschränkt sich

die Einwirkung des Lehrers auf diejenigen Schüler, die von Hause aus für das naturgeschichtliche Sammeln und Beobachten besonderes Interesse mitbringen; die übrigen betrachten die Exkursion ganz naturgemäfs als einen Erholungsspaziergang, auf welchem gröfsere geistige Anstrengungen von ihnen nicht zu erwarten sind; man übersieht viel zu sehr, dafs zum Beobachten im Freien ganz dieselbe starke geistige Spannung notwendig ist, wie zu solchem im Zimmer, und dafs nur das gröfste Interesse am Gegenstande Sinne und Geist längere Zeit hindurch für die Beobachtungsarbeit munter erhalten kann; es kommt doch nicht darauf an, dafs eine Anzahl von Blumen abgepflückt, einige Insekten und Amphibien aufgegriffen oder ein paar Singvögel aufgeschreckt werden! Dazu eine Anleitung zu geben, hat der naturgeschichtliche Unterricht wahrlich keine Veranlassung! Dagegen ist die Herausgabe von speziellen Wegweisern zu Exkursionen in bestimmten Gegenden und für bestimmte Jahreszeiten wünschenswert, welche der Beobachtungsthätigkeit gewisse Anhaltspunkte gewähren und nach Umständen auch strebsamen Schülern in die Hand gegeben werden können.

Als einen Versuch in derartiger Richtung hat P. Schönemann ein Büchlein unter dem Titel *Ausflüge um Soest* herausgegeben, welches nach der Jahreszeit geordnete Naturschilderungen einfachster Art mit eingewebten Hinweisen auf einzelne, in der Umgegend genannter Stadt vorkommende Tiere und Pflanzen enthält. Im Frühjahr wird die „Badeanstalt“ besichtigt, im Mai das Gehölz von Ruploh und der Welver Wald, im August das Hevethal, im September der Teich von Ardey, dann die Warsteiner Tropfsteinhöhle besucht und endlich im Winter (Januar) ein abendlicher Spaziergang zur Betrachtung des Sternenhimmels unternommen. Verf. verfolgt nach einem Schlufswort bei seiner Arbeit das Ziel, „das Auge des Beobachters zu gewöhnen, diejenigen Gruppen und Reihen von Wesen aufzufassen, in deren Gemeinschaft er das einzelne Individuum erblickt“. Nebenbei will er auch eine zweite Seite der Naturbetrachtung, die Vertiefung in die Kenntnis der Einzelwesen, nicht leer ausgehen lassen und hebt deshalb stets auch bestimmte systematische Merkmale der beobachteten Naturobjekte hervor. Um eine Vorstellung zu geben, was eigentlich der Verf. mit seinem Exkursionsbüchlein, dem später weitere Fortsetzungen folgen sollen, beabsichtigt, schildern wir z. B. den „Gang in den Welver Wald“. Zunächst fallen die gewaltigen Eichen desselben ins Auge, unter denen Hainbuchen das Unterholz bilden, deren Blätter im Vergleich zu Buchenblättern beschrieben werden; dann werden Ebereschen gefunden, deren Blatt, Blüte und Frucht ebenfalls kurz gekennzeichnet wird. Die den Waldspaziergänger erfreuenden Stimmen der Singvögel unterbricht das Trommeln des Spechtes, das eine nähere Erläuterung veranlafst. Dann lenkt sich der Blick auf die Gewächse des Waldbodens, von denen Goldnessel, Gundelrebe, Günsel, Sternblume, Erdbeeren — als besonders charakteristisch auch Phyteuma spicatum, Ranunculus lanuginosus und Arum maculatum — genannt werden. Ein kleiner Bestand von

Nadelholz mit Kiefern, Fichten und Lärchen wird aufgesucht, um auch die Merkmale dieser Bäume kennen zu lernen; ein anderer Pfad führt zu einem Buchenrevier, in welchem die Bäume eben ihre männlichen Blüten abgeworfen haben, während die weiteren Entwicklungsstufen der weiblichen Blüte an den Bäumen aufgesucht werden können; an nassen Stellen werden Erlen, am Gehölzrand Birken, Zitterpappeln, Faulbaum, von einheimischen Schlingpflanzen das Geisblatt, von Schattenpflanzen Convallaria multiflora und Majanthemum bifolium aufgefunden. Die Beschreibung des Ausfluges endet mit einem Anklang ästhetischer Empfindung: „Die sinkende Sonne wirft ihre Strahlen über die Fluren; vom mächtigen Eichenkranz umgeben liegt das Dorf Welver in friedlicher Stille wie ein freundliches Bild vor uns, und wir scheiden jetzt von dem schönen Walde, in dessen frühlingsgrünem Schofse wir soeben erfrischende und belehrende Stunden verlebten." Offenbar ist das Büchlein gut gemeint, und wir heifsen es deshalb willkommen! Wie anders als bisher könnte sich, wenn es recht viele Nachfolger fände, der naturgeschichtliche Unterricht gestalten! Wie viele, in der Flora und Fauna ihrer engeren Heimat bewanderte naturwissenschaftliche Lehrer könnten ihren in dieser Beziehung weniger erfahrenen Kollegen und ihren eigenen Schülern mit der Zusammenstellung sachlich zuverlässiger Exkursionsbücher einen Dienst leisten, dessen Bedeutung noch dadurch erhöht werden würde, wenn auch die geognostische und geologische Grundlage des Bodens und die Gesamtgestaltung des Terrains in kleinen Karten, Plänen und Profilen zur Darstellung käme!

Auf die Verwertung *geognostischer Spezialkarten* auf Exkursionen in der heimatlichen Umgebung macht auch Lenze aufmerksam und führt diesen Gedanken für Württemberg, das in geologischer Beziehung besonders bevorzugt ist, näher durch. Zu wünschen wäre auch hier, dafs die in zahlreichen Quellenwerken zerstreuten Angaben über die geognostische und geologische Beschaffenheit bestimmter kleinerer Landesteile — zunächst etwa der Umgebung von Städten mit höheren Lehranstalten — von berufener Seite zu einem übersichtlichen, dem Zwecke allgemeiner Orientierung dienenden Bilde zusammengestellt würden, damit der Einzelne nicht immer wieder von vorn beginnen mufs und schliefslich wegen des Umfangs der nötigen Vorstudien niemals zu einem Abschlufs und zu didaktischer Verwertung derselben gelangt. Eine allgemeine Grundlage dazu ist von der schon früher erwähnten „Geologie von Deutschland" von Lepsius und auch dem in Aussicht stehenden „Handbuch zur deutschen Landes- und Volkskunde" (Stuttgart, Engelhorn) zu erwarten.

Über die *naturgeschichtliche Schulsammlung* hat Konrad Müller geschrieben. Er weist darauf hin, dafs es Gymnasien giebt, an welchen z. B. ein noch dazu defekter Maulwurf die ausgestopften Säugetiere vertritt, und verlangt vor allem die Aufstellung eines besonderen naturgeschichtlichen Lehrmittelfond im Jahresetat der Anstalt, da die vielfach übliche Zusammenfassung des naturgeschichtlichen mit dem physikalischen und chemischen Fond die Anschaffungen häufig auf das Dürftigste be-

schränkt. Auch schlägt er vor, die naturgeschichtlichen Sammlungen in besonderen Sälen oder wenigstens auf den Korridoren der Anstalt in Glasschränken so aufzustellen, dafs die öftere Betrachtung derselben den Schülern ermöglicht wird; auch Eltern und Angehörige sollen auf die Sammlung aufmerksam gemacht und zu ihrer Besichtigung eingeladen werden, was zumal an kleineren Orten mancherlei Anregung zur Bereicherung der Sammlung herbeizuführen pflegt. Verf. entwirft ein Verzeichnis derjenigen Tiere (exkl. Insekten) und Mineralien, welche nach seiner Ansicht in keiner Schulsammlung fehlen sollten.

Ein hier in Betracht kommendes, verdienstvolles und besonders dem naturgeschichtlichen Lehrer nützliches Werk ist Hinterwaldners *Wegweiser für Naturaliensammler*, das eine Zusammenstellung aller auf das Sammeln und Konservieren von Naturgegenständen bezüglicher Methoden enthält und aufserdem zur Einrichtung von Aquarien, Terrarien und dgl. Anleitung giebt. Bezüglich jeder einzelnen Tiergruppe wie der Säugetiere, Vögel, Insekten, Spinnen, Kruster, Weichtiere u. s. w. finden wir eingehende Sammel- und Konservierungsvorschriften teils nach Erfahrungen des Verf., teils nach zahlreichen, in der Litteratur zerstreuten Angaben zusammengestellt; dgl. wird auch das Sammeln von Pflanzen und Mineralien, sowie deren Aufbewahrung gebührend berücksichtigt. Wer sich über das Ausstopfen von Säugetieren und Vögeln, das Skelettieren, die Anfertigung von Injektionspräparaten, die Herstellung von Konservierungsflüssigkeiten aller Art u. s. w. unterrichten will, findet in dem Buche reichhaltige, durch zahlreiche bildliche Darstellungen unterstützte Belehrung. Das Werk sollte in keinem Naturalienkabinett fehlen, da jeder naturgeschichtliche Lehrer bisweilen in die Lage kommt, über die Präparation, Aufstellung oder Konservierung eines bestimmten Objekts eines sachgemäfsen Rats zu bedürfen; die Anzahl und die Verschiedenartigkeit der Gegenstände ist viel zu grofs, um auf jedem Gebiete eigene Erfahrungen besitzen zu können. Aufserdem giebt der Wegweiser allen Sammlern vom Fach treffliche Winke bezüglich der Fangmethoden, der geeigneten Apparate u. a. m. Auch strebsamen Schülern kann er in die Hand gegeben werden, um sie zu technischen Arbeiten mancherlei Art anzuleiten; der in dieser Richtung bei der Jugend vorhandene Thätigkeitstrieb läfst sich vielfach auch zu Gunsten der Naturaliensammlung verwerten, wenn man ihm nur bestimmte Ziele zu stellen weifs.

Welchen Umfang unter günstigen Umständen eine *Schulsammlung* zu erreichen vermag, erhellt u. a. aus einem Programm des *Realgymnasiums zu Köln*, das den gesamten Bestand derselben aufzählt und auch über den allmählichen Erwerb der einzelnen Bestandteile Auskunft giebt; die Sammlung ist besonders durch Stiftungen des Kaufmanns Birkenstock, durch Geschenke aus der Hinterlassenschaft des Physiologen Johannes Müller, sowie durch ein vom Vorstand des Kölner zoologischen Gartens der Schule überlassenes Museum, welches von ausgestopften Tieren u. a. eine Löwin mit 4 Jungen, einen Königstiger, eine Giraffe,

ein Elentier, einen Alligator und eine Seeschildkröte enthält, auf ihre jetzige Höhe gebracht worden, und umfafst neben der zoologischen und botanischen, an Seltenheiten reichen und durch zahlreiche Skelette, Modelle, Präparate und Tafeln besonders instruktiven Abteilung auch zahlreiche geognostisch-petrofaktologische, mineralogische und technisch-chemische Gegenstände; von noch grofsartigerer Bedeutung ist das physikalische Kabinett der genannten Anstalt, auf dessen Ordnung und Katalogisierung der Kustos einen Zeitraum von 7 Jahren verwendete. — Mit der Einrichtung der naturhistorischen und chemischen *Laboratorien* beschäftigten sich die Verhandlungen auf der Generalversammlung von Lehrern an technischen Unterrichtsanstalten Bayerns zu München, bei welchen u. a. Reall. Dr. Möller Mitteilungen über Konservierungsmethoden machte.

Der besonders in gröfseren Städten und auch anderwärts bei strenger Handhabung der Feld- und Forstschutzaufsicht sich immer mehr geltend machende Notstand bei Beschaffung des für den botanischen Unterricht notwendigen, frischen Pflanzenmaterials hat bereits zu grofsartigen, öffentlichen Garteneinrichtungen geführt, in welchen die notwendige Anzahl von Exemplaren kultiviert wird, um dann den einzelnen Lehranstalten des Orts je nach Bedarf zugeführt zu werden. So versorgt z. B. die städtische Verwaltung von Berlin aus dem Humboldtshain sämtliche städtische Lehranstalten zweimal wöchentlich mit dem notwendigen, aufserordentlich umfangreichen Pflanzenmaterial. Auch Posen hat seit 1882 durch die Bemühungen von Oberl. Pfuhl einen auf dem Terrain des Mariengymnasiums gelegenen *Pflanzengarten* erhalten, über welchen derselbe in dem früher erwähnten Programm eingehende Mitteilungen macht. Der Garten ist ca. 36 m lang und 31 m breit und enthält 4 für Straucharten bestimmte Umfassungsbeete und 44 innere, zusammen 4 Quartiere bildende Einzelbeete; letztere, sowie auch die Pflanzenarten selbst sind durch Nummern markiert, da die Angabe der botanischen Pflanzennamen aus verschiedenen Gründen sich nicht bewährt hat; auf den einzelnen Beeten haben möglichst in ihren Lebensbedingungen gleichartige Gewächse (einjährige Sommer- und Winterpflanzen, Zweijährige, Stauden, Sträucher, Lichtbedürftige, Schattenpflanzen, Hygrophile u. s. w.) Aufnahme gefunden. Über die Ansiedlung zahlreicher wildwachsender Pflanzen wurden vielfach wichtige Erfahrungen gesammelt, die auch an anderen Orten bei derartigen Anlagen Beachtung verdienen; so widerstanden der Kultur u. a. Heidekraut, Besenginster, Heidel- und Preifselbeere, Kuckucksblume, Vergifsmeinnicht, Wiesenschaumkraut, Anemone nemorosa und ranunculoides, Ajuga reptans; Picris hieracioides erwies sich als zweijährig (anstatt perennierend), Melandryum album umgekehrt als ausdauernd (anstatt zweijährig). Die Zahl der zuletzt kultivierten Arten beträgt ca. 230, deren ganz überwiegende Mehrzahl der heimatlichen Flora angehört — ein Umstand, dessen Bedeutung andernorts nicht immer genügend beachtet wird; die Zahl der an 3 Anstalten abgegebenen Exemplare stieg von 17000 (1884) bis auf 28500

(1888). Ein nach der beobachteten Blütezeit von Pfuhl ausgearbeitetes Pflanzenverzeichnis läfst erkennen, dafs gerade das Maximum an gleichzeitig blühenden Arten in die Ferien fällt, so dafs also nicht einmal eine völlige Ausnutzung des Gartens eintritt und derselbe unter Umständen noch mehr zu leisten im stande wäre. Ein derartiger, der einzelnen Schule dienstbarer Pflanzengarten ist als eine höchst nutzbringende, ja unentbehrliche Einrichtung zu bezeichnen, wenn der botanische Unterricht darauf ausgeht, die Schüler mit der heimischen Flora bekannt zu machen; sie gestattet überdies, die Exemplare in frischem, für die Untersuchung allein geeignetem Zustande und je nach Bedürfnis des Augenblicks zu liefern, ein Vorzug, den man erst schätzen lernt, wenn man die oft gänzlich unbrauchbaren Pflanzenlieferungen grofser, zahlreiche Lehranstalten mit Material versorgender botanischer Gärten zu benutzen Gelegenheit gehabt hat. Einen ähnlichen Pflanzengarten wie das Mariengymnasium zu Posen besitzt unter den Berliner Anstalten, soviel der Berichterstatter weifs, nur das Joachimsthal; jedoch ist dort zwar die Anzahl der kultivierten Arten gröfser, die Zahl der Exemplare aber und damit die Ausnutzbarkeit des Gartens eine viel geringere.

Einen nur unvollkommenen Ersatz für frische Demonstrationspflanzen geben die aus Zinkblech, Papier u. dgl. hergestellten Modelle; nur die mit blofsem Auge schwer oder gar nicht wahrnehmbaren Teile machen eine vergröfsernde Nachbildung derselben in irgend welchem plastischen Material wünschenswert, wie es u. a. die bekannten *Wachsmodelle* der Blüten- und Samenknospenentwicklung von Brendel, dsgl. die Nachbildungen von Schmarotzerpilzen (Claviceps, Puccinia) u. s. w. versuchen. Die *Flora artefacta* von Christine Jauch, welche Garteninspektor Stein lebhaft empfiehlt, besteht in naturgetreuen Nachahmungen vorzugsweise solcher Pflanzen, die in frischem Zustande nicht beschaffbar sind, wie z. B. ausländischer Medizinal-, Handels- und Nutzgewächse; aufserdem werden jedoch auch einheimische Giftpflanzen, Kulturpflanzen u. a. berücksichtigt. Im ganzen liegen jetzt 100 Arten vor, deren Modelle in Serien zu je 10 Stück zum Preise von 22 Mark oder auch einzeln käuflich sind; genannt sein mögen folgende, im Unterricht unter Umständen zu erwähnende Pflanzen: Agave americana, Anona Cherimolia, Arachis hypogaea, Bixa Orellana, Camphora officinarum, Cananga odorata, Caryophyllus aromaticus, Cassia lenitiva, Cephaëlis Ipecacuanha, Cinchona officinalis, Cinnamomum ceylanicum, Coffea arabica, Corchorus textilis, Diospyros Ebenum, Erythroxylon Coca, Gossypium herbaceum, Haematoxylon Campecheanum, Hevea guyanensis, Hydrastis canadensis, Luffa acutangula, Myroxylon peruiferum, Physostigma venenosum, Pilocarpus pennatifolius, Quassia amara, Sassafras officinale, Strophanthus hispidus, Strychnos nux vomica, Swietenia Mahagoni, Thea chinensis, Theobroma Cacao, Turnera aphrodisiaca, Vanilla planifolia und Zingiber officinale. Die Mehrzahl dieser Pflanzen ist in den Serien 3—8 enthalten, die sich also besonders zum Ankauf empfehlen.

Von *Wandtafelbildern* sind zunächst neue Lieferungen des grofsartigen zoologischen Werks von Leuckart und Nitzsche zu nennen. Die uns vorliegenden Tafeln 67 und 68 bringen von Protozoën teils Formen von Ciliaten (Tintinnopsis beroidea, Carchesium polypinum, Vaginicola longicollis, Vorticella microstoma, Spirochona gemmipara nach Entz, Frommentel, Hertwig und Originalzeichnungen von Bütschli, teils Arten der Unterklasse Suctoria (Podophrya fixa nebst anderen Arten, Ephelota gemmipara, Dendrocometes paradoxus, Dendrosoma radians, Acineta tuberosa, Stylonychia Mytilus mit parasitischen Sphaerophryen, Ophryodendron abietinum nach Cienkowsky, Maupas, Bütschli, Hertwig, Claparède und Lachmann) mit gewohnter Virtuosität der Zeichnung und des Kolorits zur Darstellung; Protozoën aus der Klasse der Geifselträger behandeln auch die Tafeln 75 und 76, erstere in 20 Arten von Mastigamoeba, Oikomonas u. a., letztere in 8 Arten, darunter den so vielfach, neuerdings wieder durch L. Klein untersuchten Volvox globator und auch die Entwicklung von Noctiluca miliaris nach Bütschli, Robin und Cienkowsky. Der Typus der Echinodermen wird der Larvenentwicklung nach auf Taf. 79 und im Bau der Asteroideen auf Taf. 80 veranschaulicht. Auf verschiedene Gattungen (Oikopleura, Stegosoma, Clavelina) der Ascidien bezieht sich die Taf. 71, auf die Anisomyarier unter den Mollusken Taf. 77. Für den Zweck des zoologischen Elementarunterrichts eignen sich vorzugsweise Taf. 69 über die Metamorphose des Frosches (mit 14 aufeinander folgenden Larvenstadien nach Originalbeobachtungen), Taf. 72 über die Entwicklung und den schematischen Bau von Amphioxus und endlich Taf. 78, welche den Habitus nebst charakteristischen Einzelteilen (Fühler, Beine u. s. w.), die Entwicklung und die Larvenfrafsart von Borkenkäfern (Hylesinus, Bostrychus) erläutert; die Tiere, daneben auch der käferfeindliche Clerus formicarius sind in 40—50facher Vergröfserung dargestellt und in ihren einzelnen Teilen aus einer Entfernung von 7—8 m vollkommen deutlich sichtbar; sämtliche Figuren sind Originale von Eckstein. Es wäre zu wünschen, dafs derartige, für den Unterricht unentbehrliche Tafeln von jeder höheren Lehranstalt erworben würden. — Von Meinholds *Wandbildern* sind zwei Tafeln mit Vogelabbildungen (Rebhuhn, Wachtel, Taube, Specht, Kuckuck und verschiedene Singvögel darstellend) erschienen. Kellers *Anatomische Schulwandtafeln* bringen auf 3 verschiedenen Blättern die Atem- und Kreislaufsorgane, den Bau der Haut und der Leber zur Anschauung. Zur Unterstützung des Lehrers beim Entwerfen von Wandtafelskizzen hat E. Spitz, Reallehrer in Achern, eine *Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen* aus dem Gebiete der wirbellosen Tiere (80 Arten) und der Anthropologie (55 Zeichnungen) veröffentlicht, über welche eine Anzahl empfehlender Recensionen aus badischen Schulblättern vorliegen.

Die Herausgabe eines neuen, in Farbendruck ausgeführten *Volksatlas der Naturgeschichte* hat Prof. v. Hayek unter Mitwirkung namhafter Künstler und Gelehrten begonnen. Von den allseitig geschätzten ausländischen *Kulturpflanzen* von Zippel und Bollmann ist die 3. Abteilung

in 24 Tafeln veröffentlicht. Von den im Verlage von Gerolds S. erscheinenden *Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht an Volks- und Bürgerschulen* erschien eine verschiedene Baumarten darstellende Lieferung, dsgl. zu den *Geographischen Charakterbildern* aus dem Verlage von Hölzel in Wien ein Supplement mit zwei prachtvollen Tafeln, von denen die eine von Ruths in Hamburg gemalte den Lavasee des Kilaueakraters auf Hawaii und die andere, von Hasch nach einer Photographie ausgeführte eine Ansicht des Kintschindschinga von Dardschiling im Himalaya darstellt; die Dunstdämpfe des Kraterraumes auf ersterem und die Klarheit der Bergumrisse auf letzterem Bilde sind meisterhaft wiedergegeben; beide können auch im geologischen Unterricht verwendet werden. — Schliefslich hat Dr. Nevinny ein Lieferungswerk in Aussicht gestellt, das *Tafeln zur Mikroskopie der Nahrungs- und Genufsmittel aus dem Pflanzenreiche* enthalten soll.

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Methodik.

Über die Vorbildung der Lehrer für den physikalischen Unterricht teilt K. Noack in *Poskes Zsch.* seine Erfahrungen am pädagogischen Seminar in Giefsen mit. Fünf Mitglieder sind dort neun Monate lang beschäftigt worden: meist nur zuhörend, doch wurde ihnen jedesmal vor der Stunde eine Disposition für dieselbe mitgeteilt. Durch viermaligen Wechsel der Klasse im Laufe des Jahres gelang es, den Beteiligten eine Übersicht über den gesamten Unterricht in den Naturwissenschaften zu geben. Jeder erteilte drei Probelektionen in Gegenwart des Direktors, des Leiters der physikalischen Unterweisung und aller Probanden. Die Besprechung dieser Lektionen begann mit einer Selbstkritik. Bisweilen wurden von dem einführenden Lehrer ebenfalls Musterlehrstunden vor denselben Zuhörern abgehalten. Auch A. Pabsts Programm des Lehrerseminars in Köthen behandelt zum Teil die Vorbereitung der Lehrer für den Unterricht, legt aber den Hauptwert auf die richtige Stoffauswahl beim physikalischen Unterricht im Lehrerseminar. Energisch verwirft er die Behandlung der „allgemeinen Eigenschaften“ beim Beginnen des Unterrichts, empfiehlt vielmehr als Ausgangsgegenstand den Hebel. An diesen soll sich die Behandlung des Gleichgewichts flüssiger und luftförmiger Körper schliefsen und ein Elementarkursus in Wärmelehre, Elektricität, Magnetismus, Schall und Licht. Von letzteren wäre nur das Reflektions- und Brechungsgesetz genauer zu besprechen. Die folgende Stufe behandelt mehr deduktiv die Wellenlehre, Akustik, Optik und Wärmelehre.

Ein Repetitionskursus soll mit philosophischem Überblick über das Gesamtgebiet schliefsen. Für die Behandlung im einzelnen empfiehlt er, möglichst von der unmittelbaren Naturbeobachtung auszugehen, neben einfachen Apparaten auch Modelle zu benutzen und nicht zu ängstlich die Anwendung der Mathematik zu vermeiden. Lösung physikalischer Aufgaben und einige praktische Beschäftigung scheint ihm wünschenswert.

Zu ähnlichen Resultaten kommt im ganzen auch P. Glatzel in seinem Programm *Zur Methodik des physikalischen Unterrichts.* Für die induktive Unterstufe (Sekunda) verlangt er ein mehr methodisches Lehrbuch. In der Oberstufe sollen eklektisch einzelne Kapitel gründlich behandelt und von den Schülern ausgearbeitet werden. Für einen solchen akademisch-seminaristischen Unterricht hat K. Noack seine *Mefsapparate* bestimmt. Er zeigt in einem Aufsatz über dieselben die mannigfache Verwendung von Weinholdts Demonstrations-Goniometer.

Gegen eine einseitig experimentelle Behandlung der Physik unter Zurückdrängung der unmittelbaren Beobachtung von Naturerscheinungen macht sich in verschiedenen Büchern und Schriften eine Reaktion bemerkbar. So hat Eiben *Physikstunden angeschlossen an die Erscheinungen des täglichen Lebens* herausgegeben. W. Ule klagt in einem Aufsatz von *Kriegs Praktischer Physik* über die Unfähigkeit vieler Gebildeten ihre physikalischen Kenntnisse zu verwerten, obwohl sie dieselben keineswegs blofs passiv in sich aufgenommen, sondern durch Beobachtung von Experimenten wirklich erworben hätten. Aber der Lehrer habe die Erscheinungen des täglichen Lebens, das wahre Verhältnis umkehrend, nur als nebensächliche Belege für die, durch das Experiment festgestellte Thatsache angeführt. Dieselbe Grundanschauung wie Ule beherrscht P. Conrad in seinen *Präparationen für den Physikunterricht in Volks- und Mittelschulen*. Der erste stattliche Band behandelt die Mechanik und Akustik. Der Verf., ein Anhänger der Herbartschen Grundsätze, stellt als Ausgangs- und Zielpunkt eines jeden Abschnittes nicht ein Experiment oder ein Gesetz auf, sondern die allseitige möglichst vollständige Behandlung einer einzelnen Naturerscheinung, eines bestimmten Werkzeuges, einer praktischen Aufgabe. Solche Dinge nennt er physikalische Individuen. Seine Auswahl erklärt er nicht für unfehlbar, und in der That sind eine Anzahl von Objekten wenigstens für Schüler in einer gröfseren Stadt unzugänglich und daher unbrauchbar. Auch ist seine Methode keineswegs eine gänzlich neue, sondern sogar die allerälteste. Darin aber unterscheidet er sich von der früheren Art der Behandlung, dafs die Physik nicht aus Erzählungen des Lehrers oder des Lesebuches, sondern aus den Mitteilungen der Schüler über ihre Erlebnisse und Beobachtungen gelernt werden soll. Auch verwirft er das Experiment nicht gänzlich. Von den Einwürfen gegen sein Prinzip werden übrigens ein grofser, ja vielleicht der gröfste Teil der einzelnen Abschnitte nicht betroffen, vor allem diejenigen nicht, deren Gegenstand in der Schule vorgeführt werden kann, z. B. Setzwage, Brecheisen, Pendeluhr, Geige.

Die Behandlung ist stets anregend und hinreichend korrekt. Besondere Hervorhebung verdient die Anleitung zu schematischen Tafel- und Schülerzeichnungen.

In Fricks *LL.* bespricht A. Richter die Notwendigkeit der *Frage* im physikalischen Unterricht. So naheliegend und bequem dem Lehrer gerade im Physikunterricht der akademische Vortrag ist, braucht er die Frage doch unbedingt nicht blofs bei der Repetition, sondern auch bei der Durchnahme eines neuen Gegenstandes, und zwar zunächst zur Feststellung der vorhandenen Vorstellungen und eventuell physikalischen Vorkenntnisse, sodann bei der Anleitung zur Beobachtung und bei der Prüfung des Verständnisses, endlich, aber nicht am wenigsten zur Förderung des Interesses. Praktisch zeigt der Verf. dann die Verwendung der Frage an einer Musterlehrstunde: Die Erkläruug des archimedischen Prinzips an der hydrostatischen Wage.

In der *ZR.* empfiehlt H. Januschke die Vergleichung ähnlicher Erscheinungen in verschiedenen Gebieten der Physik als formal bildend und die Kenntnisse klärend und befestigend. Er behandeit zu diesem Zweck die Spannungszustände von Flüssigkeiten, Gasen und elektrisierten Leitern, wobei z. B. der Verdampfung die Spitzenwirkung, der gewöhnlichen elektrischen Zerstreuung die Verdunstung an die Seite gestellt wird.

A. Husmann setzt seinen Aufsatz *Zur Einführung in die Physik* (vgl. *Jb.* III B270, 280) im diesjährigen Programm fort und behandelt die Aeromechanik in zehn Paragraphen in gleich trefflicher Weise, wie im Vorjahre die Hydromechanik.

K. Exner verwirft die mündliche *Abiturientenprüfung* in der Physik und empfiehlt die preufsische Einrichtung, wonach bei den schriftlichen mathematischen Aufgaben Gelegenheit zur Verwendung physikalischer Kenntnisse gegeben werden soll, auch für die österreichischen Gymnasien. Ein Aufsatz in der Zeitschrift *Nature*: *The vices of our scientific education* wendet sich energisch gegen die Vorschrift der Prüfungskommissionen, welche ausgedehnte Kenntnisse in der Mechanik und anderen Zweigen der Physik verlange, ohne durch eine entsprechend hohe Forderung in der Mathematik für eine solide Grundlage des Verständnisses zu sorgen.

Ein sehr lesenswerter Aufsatz in *Poskes Zsch.* behandelt die schwierige Frage der *Verwaltung einer physikalischen Apparatensammlung.* B. Kolbe empfiehlt, das Inventarienbuch zugleich zur Niederschrift aller bei Benutzung eines Apparats wissenswerten Beobachtungen an demselben zu verwenden. Für einen zweiten Experimentator hätten Notizen über Handhabung, Konstanten und Brauchbarkeit eines Instruments stets hohen Wert.

Auf der Grenze zwischen einem methodischen Hilfsbuch und einem Lehrbuch steht J. M. Beckmanns kurze, aber inhaltreiche Schrift, welche *Verteilung*, *Behandlung und Stoff des physikalischen Unterrichts am Real-*

gymnasium zu Trier wiedergiebt. Als methodische Grundsätze sind hervorzuheben: gründliche Durchnahme der Meſsinstrumente vor Eintritt in das betreffende Kapitel (Ausnahme: Galvanismus); sorgfältige ausführliche Zeichnung der Apparate durch die Schüler; Beschränkung der deduktiven Methode und der Anwendung der Mathematik auf den zweiten Kursus der Mechanik. Die übrigen Abschnitte werden auf je einer Stufe erledigt. Schon in der Elektrostatik verwendet er das Potential, beim Galvanismus geht er von der Kontakthypothese aus. Dieses Kapitel und das sich daran schlieſsende über Magnetismus sind so gründlich und ausführlich, wie für eine Fachschule für Elektrotechniker. In Prima wird zunächst Optik und Wärmestrahlung, dann elementare Wellenlehre und Akustik vorgenommen. Das letzte Jahr ist der Mechanik gewidmet. Der Verf. beherrscht seinen Stoff bis auf die neuesten groſsen und kleinen Entdeckungen, ohne übrigens jeder neuen Theorie unbedingt zu huldigen. Eine vorzügliche Apparatensammlung, Umsicht und Gewandtheit beim Experimentieren müssen ihm zur Seite stehen, wenn er, selbst mit einer kleinen Schülerzahl, seinen Lehrplan verwirklicht.

Die vorletzte Verhandlung einer Direktorenversammlung über den *Unterricht in der Physik auf Gymnasien* fand 1885 in Pommern statt. Im Berichtsjahre hat sich die Direktorenversammlung für Schleswig-Holstein mit der Frage beschäftigt: *„Ziel und Einrichtung des Unterrichts in der Physik auf den höheren Lehranstalten der verschiedenen Arten"*. Das ausführliche Hauptreferat, zu dem 22 Berichte eingesandt waren, wurde von Prof. Schäfer (Flensburg) verfaſst, das kurze Korreferat von Direktor Meiſsel (Kiel), dessen Thesen auch im wesentlichen die Grundlage der Verhandlungen waren. Unter den definitiv angenommenen Grundsätzen ist hervorzuheben: die Teilung des Unterrichts in zwei konzentrische Kreise, wie sie Glatzel empfiehlt. Im Gegensatz zu diesem und Noack hatte der Referent allerdings auch im zweiten Kursus die Durchnahme aller Gebiete verlangt. Die Reihenfolge des Stoffes wurde von der Versammlung freigegeben, obgleich der Korreferent darauf hinwies, daſs die aus Untersekunda mit dem Einjährigen-Zeugnis abgehenden Schüler nur die Hälfte des ersten Kursus durchmachten und daſs für sie die Elemente der Mechanik, der Wärmelehre, des Magnetismus und der Reibungselektricität die nützlichsten seien. Auf die Einjährigenfrage beziehen sich zum Teil wohl auch die Thesen über Mineralogie, und Chemie, die anderen Ortes angeführt sind. Die Versammlung empfahl ferner Beschränkung in der mathematischen Geographie und Verteilung der Meteorologie. Überwiegend mathematische Aufgaben wurden auch dem mathematischen Unterricht zugewiesen, welcher in I stets durch Personalunion mit dem physikalischen zu vereinen sei. Schriftliche Arbeiten wurden für die Gymnasiasten ganz verworfen, konsequenterweise auch in der Abiturientenprüfung. Ein Lehrbuch mit Abbildungen sei unentbehrlich. Für den Lehrapperat wurde Kolbes Vorschlag angenommen; zeitweises Experimentieren der Schüler, desgleichen Beschaffung

von physikalischen Büchern für die Schülerbibliotheken wurden empfohlen Aus dem ungemein reichhaltigen Referat sei noch besonders der Abschnitt über Lehrbücher hervorgehoben. Unter anderen werden die englischen Elementarbücher (vgl. *Jb.* II B 293, III B 387) bei aller Anerkennung der Methode für höhere Lehranstalten einschliefslich Bürgerschulen verworfen.

Auch die Direktorenkonferenz für Westfalen hat sich bei Verhandlungen über den naturwissenschaftlichen Unterricht an höheren Lehranstalten besonders mit diesen Elementarbüchern beschäftigt. Die harten, wegwerfenden Urteile über die physikalischen Lehrbücher i. a., die der Referent aus mehreren der 34 Einzelgutachten citierte (besonders Gütersloh) erscheinen aus Mangel an Bekanntschaft mit den neueren methodischen Büchern hervorgegangen. Die Teilung des physikalischen Unterrichts in 2 Lehrstufen fand auch hier Fürsprecher.

B. Lehrbücher.

K. Sumpfs *Anfangsgründe der Physik* sind in neuer, bedeutend umgearbeiteter Auflage erschienen (vgl. *Jb.* III B 372). Der Verf. hat die Trennung in zwei verschiedene Lehrstufen aufgegeben und nur die schwierigeren Paragraphen durch ein Sternchen gekennzeichnet. Derselbe Unterschied besteht zwischen des Verf. „Schulphysik“ und seinem „Grund rifs der Physik“. Während die erstere nun in dritter Auflage erschienen. die zwei Lehrstufen völlig trennt, ist im Grundrifs an die Stelle der methodischen die rein systematische Anordnung getreten. Der Berichterstatter hat auch die neue Auflage der „Anfangsgründe“ beim Gebrauch an einer höheren Töchterschule bewährt gefunden. Auch an einem Gymnasium hat das kleine Buch gute Dienste bei dem Vorkursus (Unter-Sekunda) gethan. Kürze, Klarheit, Beschränkung auf das Notwendige, Anknüpfung an Bekanntes und reicher Übungsstoff an Denkaufgaben sind die Vorzüge, welche fast alle Besprechungen hervorheben. Recht wertvoll erscheint dem Berichterstatter auch die Erweiterung der Meteorologie. Die *Schulphysik* ist als Ergänzung der Anfangsgründe dem Lehrer zu empfehlen, aber auch in Schulen, an denen zunächst die Physik in propädeutischer Art gelehrt wird unter Voraussetzung geringer mathematischer Kenntnisse, nachher aber noch einmal im ganzen von etwas höherem Standpunkt durchgenommen wird, dürfte das Buch gute Dienste leisten. Hervorhebung wichtiger Sätze durch Druck und Unterstreichen, Angaben zur Ausführung leichter und instruktiver Experimente, Ausmerzung entbehrlicher Fremdwörter sind teils neue, teils alte Vorzüge des Buches. Der *Grundrifs*, welcher den Stoff der „Schulphysik“ auf dreiviertel des Raumes enthält, eignet sich für Gymnasien, die in Einem Lehrgange die Physik absolvieren. Die Beziehung zum praktischen Leben, die Anregung zur Selbstthätigkeit, die K. Sumpf sich zum Ziel setzt, ist gerade für das humanistische Gymnasium besonders wichtig, da Physik

hier allein steht. Die wiederum neu gründlich durchgearbeiteten Denkaufgaben wollen die Benutzung einer Sammlung physikalischer Rechenaufgaben nicht überflüssig machen. Der Rückblick: Lebendige Kraft, Spannkraft, Äquivalenz von Wärme und Arbeit, Wesen der Wärme und des Lichts und Verwandlung der Energie – giebt, ohne sich in Phantasien einzulassen, dem Schüler eine schöne Übersicht und Aussicht.

J. Heussis *Leitfaden der Physik* ist in zwölfter Auflage von K. Weinert bearbeitet worden. Der Abschnitt „Von den Körpern überhaupt" ist bedeutend verkürzt, die Lehre vom Licht, von der Wärme und von der Elektricität sind ausführlicher behandelt, die wichtigsten Sätze durch den Druck hervorgehoben worden. Beherzigenswert sind die didaktischen Grundsätze im Vorwort der elften Auflage. Das Lehrbuch ist bestimmt für Anstalten oder Klassen, welche auf eine mathematische Behandlung verzichten. Ausgegangen wird in der Regel von der Erfahrung der Schüler und den Schlufs eines Abschnittes bildet wieder die Anwendung auf das tägliche Leben. Den beschriebenen Versuchen merkt man in erfreulichem Gegensatz zu anderen Lehrbüchern an, dafs sie nicht nur ausgeführt werden können, sondern ausgeführt sind, nur einzelne Zeichnungen sind übertrieben (41. 48). Akustik und Optik sind etwas sehr ausführlich, wenig gelungen ist die Elektricitätslehre. Trotzdem ist das Buch, wie seine starke Verbreitung zeigt, für seine Zwecke brauchbar.

J. G. Wallentin ist als rühriger Schriftsteller und gründlicher Kenner der physikalischen Litteratur durch zahlreiche Schriften, Übersetzungen, Besprechungen bekannt. Neben seinem Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen, welches bereits in fünfter Auflage erschienen ist, hat derselbe *Grundzüge der Naturlehre* für die unteren Klassen verfafst, die ebenfalls eine zweite Auflage erforderten. Der Verf. ist bestrebt gewesen, die Vorschrift der österreichischen Instruktion zu erfüllen: dafs das Ergebnis des physikalischen Unterrichts nicht blofs in der Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen bestehe, sondern dafs auch die Urteils- und Beobachtungsfähigkeit erweckt und geschärft werde. Nur solche Lehren sind aufgenommen, die sich durch einfache Versuche beweisen lassen, die Methode ist rein induktiv. Unsicher verbürgte Thatsachen sind sorgfältig ausgeschieden, aber die wirklichen Errungenschaften der Wissenschaft, so der Satz von der Erhaltung und Umsetzung der Energie, werden dem Schüler nicht vorenthalten, ebensowenig gewisse Fortschritte in der Technik. Der Druck der Zeichnungen läfst allerdings einiges zu wünschen übrig. Desselben Verf. *Lehrbuch der Physik* ist gegen die früheren Auflagen beträchtlich gekürzt, Druck und Figuren haben an Klarheit gewonnen. Neu aufgenommen wurde das absolute Mafssystem und die Wellenlehre. Eine Vorliebe für mathematische Behandlung läfst sich nicht verkennen. Wünschenswert wären Seitenüberschriften. In dem anerkannt guten Buch ist die Elektricitätslehre am durchsichtigsten behandelt.

C. Baenitz' *Lehrbuch der Physik* ist in zehnter Auflage erschienen.

Dasselbe ist für den Unterricht in Bürgerschulen und höheren Töchterschulen bestimmt. Streng methodisch teilt er die Physik in drei Stufen: Beobachtung, Vergleichung, Zusammenfassung, so dafs zum Schlufs die Einheit der Naturkräfte behandelt wird. Stets geht er vom Versuch aus, giebt eine Erklärung unter peinlicher Vermeidung jedes mathematischen oder auch nur rechnerischen Beweises, obgleich in der Zeichnung oft ein gut Teil Geometrie steckt, und zuletzt bringt er das Gesetz zum Ausdruck. Der erste Kursus enthält viel zu schwierige Kapitel z. B. Stabilität, Kapillarität. Ein weniger geschickter Lehrer wird gerade durch diesen Teil des Lehrbuchs die Kinder für schlichte einfache Naturbeobachtung und Erkenntnis dauernd verderben. Wenn der Verf. dem Grundsatze, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortzuschreiten, wirklich treu bleiben wollte, so würde er einen grofsen Teil des ersten und zweiten Kursus streichen. Es ist ein Vorurteil, dafs die Physik leicht wird, wenn man nur die mathematische Sprache durch die gewöhnliche ersetzt. Allerdings schrecken Zahlen und Buchstaben viele vom Studium eines Beweises ab, aber es ist ein zweifelhafter Vorteil, wenn sie sich einbilden, eine in Worten gegebene Herleitung, die dasselbe nur umständlicher und unklarer sagt, verstanden zu haben. Wenn der Verf. behauptet, die Versuche könnten nicht nur von jedem Lehrer, sondern auch von Autodidakten ausgeführt werden, so möchte der Berichterstatter die Gegenbehauptung aufstellen, dafs selbst der Verf. nicht alle Versuche angestellt hat, da sie zum Teil einen ganz ungeheuren Apparat verlangen. Es läfst sich nicht leugnen, dafs der Verf. den Fortschritten der Physik mit Aufmerksamkeit folgt, auch die treffliche Ausstattung des Buches wirkt bestechend, aber für die Schule ist das Buch nicht empfehlenswert.

J. Crügers *Grundzüge der Physik* sind für die mittlere physikalische Lehrstufe an Bürgerschulen und Seminaren bestimmt. Die Aufgabe des Buches ist „die Feststellung der physikalischen Thatsachen mit Hülfe zusammengesetzter Apparate“. Die erste Abteilung des Buches behandelt die magnetischen, die elektrischen und chemischen Erscheinungen, die zweite die Wirkung der Schwerkraft, die dritte Schall, Licht und Wärme. In der Elektricitätslehre ist der Verf. wohl zu weit gegangen. Den Riesenschritten der Elektrotechnik kann und soll die Schule nicht folgen, noch weniger allerdings dürfen gänzlich veraltete Maschinen erklärt werden. Das Lehrbuch ist in dreiundzwanzigster Auflage erschienen; auch die neueste zeigt, dafs der Verf. weder methodisch noch wissenschaftlich stehen geblieben ist. Das Aufgeben der Kontakttheorie ist ein entschiedener Fortschritt, desgleichen die Erweiterung der Meteorologie; Beugung und Interferenz des Lichtes verstehen die meisten Gymnasiasten nicht, deshalb sind sie auf der Mittelstufe gewifs entbehrlich. Das Buch hat, besonders in seinen früheren Auflagen, viel Gutes gewirkt.

H. Börners *Methodischer Leitfaden der Experimentalphysik* für höhere Schulen wird in zwei Lehrstufen erscheinen. Die erste Stufe wird vorzugsweise die Induktion, die zweite die Deduktion verwenden. Er-

schienen sind bisher die Mechanik und Akustik als Programmabhandlung. In Bezug auf die Auswahl des Stoffes und seine Anordnung unterscheidet sich die Arbeit nicht so sehr von den besseren üblichen Lehrbüchern; in Bezug auf die methodische Behandlung dagegen macht sie Anspruch auf den Vorzug einer besonderen Eigenart. Überall schreibt sie den Weg, auf dem man zum Schlufs gelangt, streng vor und hebt die Glieder einer Schlufsreihe auch äufserlich sichtbar heraus. Die klare, bewufste Einsicht in den Kausalzusammenhang der Erscheinungen gilt als Hauptbildungsmoment der Physik. Die Reihenfolge in den einzelnen Abschnitten ist: Erfahrung, Begriffsbestimmung, bestätigender Versuch; oder Begriffsbestimmung, Folgerung, Grundsatz, auch wohl Gesetz, Beweis, Bestätigung. Die Darstellung ist überall streng und klar, deshalb ist auch bei der Behandlung der einfachen Maschinen nicht induktiv vorgegangen, da „die induktive Ableitung der Gesetze eine Täuschung wegen des Reibungswiderstandes enthalte“. Zeichnungen sind nicht beigegeben, dagegen wird die Anlage von Figurenheften für die Schüler dringend empfohlen. Trotzdem kann der Berichterstatter den Wunsch nach Abbildungen für das Lehrbuch nicht unterdrücken.

Die vierte Auflage des früher von Gretschel herausgegebenen *Katechismus der Physik* ist nicht eine Umarbeitung, sondern ein völlig neues Werk J. Kollerts. Der Zweck des Buches: Lesern, denen die Zeit zu einem umfassenderen Studium der Physik nicht zu Gebote steht, oder welche früher Gelerntes wieder ins Gedächtnis zurückzurufen wünschen, die hauptsächlichsten physikalischen Thatsachen und Lehren in leicht verständlicher Sprache und möglichster Kürze vorzutragen — ist nach des Berichterstatters Ansicht erreicht. Ein Schulbuch im gewöhnlichen Sinne des Wortes ist das handliche Werkchen also nicht, wohl aber kann es Lehrern, reiferen Schülern und Laien gute Dienste thun. Die Erhaltung der Energie wird wohl mit Recht nicht zum Ausgangspunkt der Darstellung gewählt, aber in einem Rückblick tritt dieser Gesichtspunkt doch hinreichend hervor. Besonders gelungen erscheint die Darstellung der Elektrotechnik nebst einer dazu gehörigen Einleitung über absolute Mafssysteme. Das ausführliche, alphabetische Inhaltsverzeichnis erleichtert den Gebrauch des Buches.

B. Stewart und H. Gees *Praktische Physik* ist von K. Noack übersetzt, obgleich der Letztere dies Buch weniger für Schüler, wie die englischen Verfasser annahmen, als für jüngere Lehrer geeignet hält. In der Einleitung entwickelt Noack seine Ansicht über die Verteilung des physikalischen Unterrichts. In der Untersekunda soll ein kurzer Überblick über alle Gebiete der Physik gegeben werden, in den drei oberen Klassen sollen einzelne Abschnitte gründlich und ausführlich durchgenommen werden. Für letztere Kurse hat das Buch allgemeine Anerkennung gefunden. Möchte dem ersten Teil „Elektricität und Magnetismus“ bald auch der zweite folgen.

G. Recknagels *Kompendium der Experimentalphysik* ist besonders

für Studierende berechnet; auch Reis' reichhaltige *Elemente der Physik, Meteorologie und mathematischen Geographie* sind mehr ein treffliches Hilfsmittel für den Lehrer, als ein Lernbuch für Schüler. P. Münchs *Lehrbuch der Physik* wurde früher besprochen (*Jb.* II B 290) desgleichen Krebs' *Lehrbuch der Physik* (*Jb.* II B 289) und ebenso Waebers *Leitfaden für den Unterricht in der Physik* (*Jb.* II B 294). Die rasche Folge der Auflagen bei diesen Werken beweist die Anerkennung, welche sie gefunden haben. Handls *Lehrbuch der Physik* für die oberen Klassen der Mittelschulen hat dem Berichterstatter leider ebenso wenig vorgelegen, wie A. Frickes *Leitfaden für den Unterricht der Physik.* O. Lehmann *Molekularphysik* mit besonderer Berücksichtigung mikroskopischer Untersuchungen mufs nach den Berichten in *Poskes Zsch.* und in *Wiedemanns Beiblättern* ungemein inhaltreich und originell sein. Das Buch behandelt das Grenzgebiet zwischen Physik und Chemie. Ähnlichen Inhalts ist Fauvelles *Physico-chimie*, während Colsons *L'énergie et ses transformations* das Gesamtgebiet der Physik unter einheitlichem Gesichtspunkt betrachtet.

Populär, aber keineswegs unwissenschaftlich sind H. Frerichs Aufsätze *Die Hypothesen der Physik* und R. Schulzes *Physikalische Kräfte im Dienst der Gewerbe, der Kunst und der Wissenschaft.* Hier sei auch A. Hellers Aufsatz über die *Bewegenden Ideen der physikalischen Forschung des neunzehnten Jahrhunderts* und J. Grafs *Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaften in Bernischen Landen* erwähnt. Im dritten Heft des letzteren Werkes ist besonders die ausführliche Darlegung des bekannten Streits zwischen Maupertuis und König über die Entdeckung des Gesetzes von den kleinsten Aktionen interessant. Der Verfasser steht auf Seiten Königs und möchte den bekannten Leibnizschen Brief für echt erklären.

Die Physikalisch-technische Reichsanstalt in Berlin hat ihre Bedingungen für die Prüfung und Beglaubigung von physikalischen Mefsinstrumenten veröffentlicht; *Poskes, Kriegs* und *Hoffmanns Zsch.* geben dieselben ausführlich wieder. Meiser und Mertigs *Preisverzeichnis* enthält vierhundertachtzig Übungsaufgaben, die leider zum grofsen Teil zu schwer sind, um von einem Schüler ohne ungewöhnliche Kenntnis und Geschicklichkeit gelöst zu werden. Die kleinen Apparate sind sonst für den Privatgebrauch empfehlenswert.

Am Schlufs des Abschnittes über Lehrbücher sei noch einmal besonders auf *Poskes Zsch. für den physikalischen und chemischen Unterricht* und Kriegs *Praktische Physik* hingewiesen (vgl. *Jb.* III B 375). Beide erfüllen die selbst gestellte Aufgabe und ergänzen einander in ausgezeichneter Weise.

C. Aufgabensammlungen.

Die eben genannten Zeitschriften bieten jede auch im Berichtsjahr ein reiches Repertorium physikalischer Aufgaben, und zwar pflegt Poske

im Verein mit Epstein, Höfler, Koppe, Szymanski, Reichel und anderen die *Denkaufgaben*, während L. Hofmann unter lebhafter Beteiligung von Lesern und Mitarbeitern hauptsächlich Erscheinungen des täglichen Lebens zur Erklärung vorschlägt und erläutert.

F. S. Daurers *Übungsbuch zum Studium der elementaren Mechanik* enthält 325 Aufgaben aus der Geomechanik, 101 aus der Hydromechanik und 73 aus der Aeromechanik. Dieselben sind für Lehrer und Studierende an mittleren und an höheren Unterrichtsanstalten bestimmt, meist dem praktischen Leben entnommen und von geeigneter Schwierigkeit. Die Lösungen sind bei den schwierigeren Aufgaben mit physikalischen und mathematischen Anleitungen bedacht, den Abschlufs des Buches, welches verschiedene günstige Besprechungen gefunden hat, bilden eine Anzahl Tabellen.

An Th. Walters *Bewegungsaufgaben* rühmt J. E. Böttcher die Sorgfalt und Reichhaltigkeit und stimmt darin mit Stoll überein, doch erscheint ihm der Schematismus etwas zu straff. R. Webers *Aufgaben aus der Elektricitätslehre* hält G. Wiedemann geeignet für den Unterricht an elektrotechnischen Anstalten, empfiehlt aber gründliche Revision. Erwähnt seien von ausländischen Büchern A. Witz *Exercices de physique et applications préparatoires à la licence* und B. Loewys *Questions and examples in elementary experimental physics.*

2. Die einzelnen Disciplinen.

A. Mechanik.

Die wichtigsten Sätze der Mechanik hat K. Muthreich für die Primaner des Realgymnasiums zu Landeshut in einem Programm zusammengestellt, um einerseits das eingeführte Lehrbuch beibehalten zu können, andererseits den Schülern Ausarbeitungen zu ersparen. Die Darstellung ist einfach und klar, gründlicher wie gewöhnlich wird das Kräftepaar und der Schwerpunkt behandelt. Die Zeitung *Nature* empfiehlt Greaves *Statics for beginners.* Dem Bedürfnis des Lehrers kommt E. Machs *Mechanik* entgegen, welche eine Geschichte der Entwicklung der physikalischen Ideen von kritischem Gesichtspunkt aus bietet. O. Reichels *Beiträge zur Herleitung der ersten Grundlagen der Dynamik* in *Poskes Zsch.* sind theoretisch klar, wählen gute Beispiele aus dem täglichen Leben und enthalten die Beschreibung eines neu erfundenen Apparates. Derselbe besteht aus Pendeln mit elektrischer Auslösung.

L. Newcomb hat die Begriffe *Energie* und *Arbeit* scharf zu definieren versucht: „die Arbeit, welche von einer Kraft geleistet wird, ist das Produkt aus der Intensität der Kraft in den Betrag, um welchen die zwei materiellen Punkte, zwischen welchen dieselbe wirkt, einander genähert oder entfernt werden (*Wiedemanns Beiblätter* 13 S. 438).“ In einer Besprechung von G. Helms *Lehre von der Energie* (*Jb.* III B 379),

stellt P. Zech den Satz auf: „die Bedeutung eines Naturgesetzes liegt in der Macht, mit der es uns gestattet, die Welt erkennend zu beherrschen oder in der einfachsten Weise zu beschreiben; die letzte Begründung bleibt immer schwankend, weil sie aus dem exakten Gebiet herausführt.“ Von demselben Gedanken wird auch H. Klein in seiner *Deduktion des Prinzips der Erhaltung der Energie* geleitet. Ihm scheint dies Prinzip mit Notwendigkeit aus dem Kausalitätsgesetz zu folgen. Der Aufsatz ist bei aller Schärfe leicht verständlich. Das ganze Gebiet physikalischer und chemischer Forschung wird herangezogen.

Ein neues absolutes *Mafssystem*, dessen einzige willkürliche Einheit die Sekunde ist, empfiehlt W. Winter in *Exners Repertorium.* Czokler hat ein Buch über *Dimensionen und absolute Mafse der physikalischen Gröfsen* geschrieben. Zur Demonstration dieses schwierigen Abschnitts hat Parragh eine Anzahl Apparate zusammengestellt, welche Somogyi in *Poskes Zsch.* beschreibt.

Mit der Bestimmung des *spezifischen Gewichts* beschäftigen sich O. Kleinstück, W. Krüger, L. Matthiessen, W. Laska. Die Gewichtsabnahme von 1 kg bei einer Höhenänderung von 2 cm beträgt nach Thiessen 0,006 mg. E. Schraders *Studien über die Struktur der Legierungen* und K. Fuchs' *Beiträge zur Theorie der Krystallisation* sind auch vom physikalischen Standpunkt lesenswert. Walters Programmarbeit über *physikalische Chemie* konnte der Berichterstatter nicht erlangen, ebensowenig lag ihm Bachs *Elasticität und Festigkeit* vor.

Die *Gravitation* hat nach Hepperger eine Fortpflanzungsgeschwindigkeit von solcher Gröfse, dafs der Erdbahnhalbmesser in weniger als einer Sekunde durchlaufen wird. Cavendish's Versuche hat Boys mit Hilfe von Quarzfäden in der Vorlesung demonstrieren können. K. Schellbach giebt in *Poskes Zsch.* eine Ableitung der Anziehung einer homogenen Kugelfläche auf einen äufseren Punkt nach dem Newtonschen Gesetz in ganz elementarer Weise. Besondere Bedeutung wird in *Wiedemanns Beiblättern* A. Andersohns *Theorie vom Massendruck aus der Ferne* beigelegt. Jede Annäherung zweier Massen oder Massenteilchen hat danach ihre Ursache in einem von aufsen wirkenden, durch den Äther vermittelten Druck. Diesem Druck leisten — und das ist die Hauptneuheit — die ponderablen Massen Widerstand.

Es ist ein Verdienst von Poske, Professor Schellbachs wohlverdiente Ruhe nicht ganz ungestört zu lassen, sondern den würdigen Herrn zur Veröffentlichung einiger seiner zahlreichen Entdeckungen auf dem Gebiet physikalischer Methodik bewogen zu haben. Hierher gehört ein Aufsatz über die Wirkung der *Schwungkraft* auf der Erdkugel. Denselben Gegenstand behandelt M. Koppe unter der Überschrift *Zur Mechanik.* Das *Pendel* wird von A. Hofsfeld, H. Hammerl, Fr. C. G. Müller und Weihrauch zum Gegenstand von Aufsätzen gemacht. H. Funcke und A. Höfler beschäftigen sich mit *Centralbewegung.* E. Oehler wendet in *Hoffmanns Zsch.* die Streckentheorie auf die Wurfbewegung an.

Von den vier Arten der Bewegung auf einer *schiefen Ebene*: 1. Gleiten ohne Reibung, 2. Gleiten mit Reibung, 3. Rollen allein, 4. Gleiten und Rollen gleichzeitig, wird, wie A. Handl in der *ZR.* nachweist, der erste unnatürliche Fall stets zu Grunde gelegt, der letzte häufigste nirgends erwähnt. Er entwickelt nun die vier Formeln, von denen die dritte am elegantesten wird. Eine neue Theorie der *Reibung* für gut geschliffene und reichlich geschmierte Maschinenteile hat N. Petroff aufgestellt. H. Paalzow und F. Neesen beschreiben einen Reibungsapparat, welcher besonders den Fall erläutern soll, dafs eine zu leichte Lokomotive nicht im stande ist einen Zug zu bewegen.

Zu den *Wägemaschinen*, denen W. Kent einen ausführlichen Vortrag gewidmet, gehören auch die einfachen Apparate zum exakten Nachweis des Archimedischen Prinzips von A. Weinhold und M. Gröger, sowie die neue Form des Paskalschen Apparates von W. Apel. Versuche über das *Schwimmen* poröser Körper stellte K. F. Jordan an. Erwähnt seien hier P. de Heens *Théorie des liquides* und Hübners *Entwickelungsgeschichte der Lehre von der Kapillarität*, die allerdings beide nicht eingesehen werden konnten.

P. Szymánskis *Stromanzeiger für Wasser- und Luftstrom* ist eine Verbesserung der Noackschen Vorrichtung. E. Maifs zeigt, wie man induktiv die Gesetze über das *Ausfliefsen* in der Schule ableiten kann. Die *Saugphänomene* behandelt Weiler in einer kurzen, aber inhaltreichen Monographie. Mittel zum Saugen sind: 1. die Schwerkraft, 2. bewegte Luft, 3. Leuchtgas, 4. Dampf, 5. Wärme, 6. Elektricität. Hierhin gehört auch G. van der Mensbrugghes Theorie des *Hebers.* Den bekannten Versuch mit dem Heber unter dem Rezipienten der Luftpumpe ändert Gantzer in zweckmäfsiger Weise ab.

Das Meldesche *Kapillarbarometer* ist Gegenstand der Dissertation von C. Fischer; unter den Versuchen von Geo. M. Hopkins beziehen sich eine Anzahl auf die Mechanik der Flüssigkeiten und *Gase.* Die *Diffusion* der letzteren wird nach B. Fest leicht mit Hülfe von Thonflaschen anstatt der üblichen Cylinder demonstriert. E. Oekinghaus erledigt das Problem der Bewegung eines *Luftballons* in ruhiger Luft in *Hoppes Archiv.* Als Anwendung des Mariottschen Gesetzes empfiehlt und erklärt H. Mehner den *Tiefenmesser* der Nautiker. Das Grenzgebiet der Chemie streifen A. Handls Aufsatz über das *Gleichgewicht der Gase* und K. v. Thans *Die Einheit des Molekularvolumens der Gase.* Erstere Arbeit leitet die Zusammensetzung der Luft aus dem Daltonschen Gesetz ab, letztere empfiehlt als Normalraum 22,33 l.

B. Akustik.

Wie die schwierige *Vibrationstheorie* in der Prima eines Realgymnasiums deduktiv durchgenommen werden kann, zeigt Fr. C. G. Müller. Er setzt dabei die Elemente der Differenzialrechnung voraus, beziehungs-

weise werden sie ad hoc in der leicht faſslichen Form, wie sie sich schon in Müller-Pouillets Supplementband findet, entwickelt. Danach kann die „Arbeit“ in voller Schärfe als Fläche dargestellt werden. Auf eine kurze theoretische Erläuterung folgt eine reichliche experimentelle Bestätigung, und zwar geht der Verf. nicht wie üblich vom Pendel aus, sondern er wählt zur Demonstration Flüssigkeitssäulen, die durch Änderung des Niveaus aus ihrem hydrostratischen Gleichgewicht gebracht sind. Einen geeigneten Apparat zur Demonstration der Wellenbewegung beschreibt P. Schönemann; die wahre Gestalt schwingender Saiten zu zeigen erreicht Puluj durch Zuhülfenahme einer intermittierenden elektrischen Lampe.

Für die Bestimmung der *Schallgeschwindigkeit* ist Journées Entdeckung wichtig, daſs der Schall sich zunächst mit dem Geschoſs fortpflanzt, bis dessen Geschwindigkeit unter die normale Schallgeschwindigkeit herabsinkt, von welchem Zeitpunkt an der Schall vorauseilt. Diese und ähnliche Erwägungen veranlassen W. Fabricius und A. Eichhorn anderen Bestimmungsmethoden für die Schallgeschwindigkeit vor der üblichen durch den Schuſs den Vorzug zu geben. Der erstere wendet hierbei ein Pendel an, welches zwei Glocken abwechselnd ertönen läſst, der letztere berechnet die Geschwindigkeit aus der Wellenlänge, indem er die Luftsäule in einem Glascylinder durch Eingieſsen von Wasser auf eine Stimmgabel abstimmt. Dieser Versuch giebt, in der Schule angestellt, wie der Berichterstatter bestätigen kann, auffallend genaue Resultate. Mercadier bestimmte die Schallgeschwindigkeit in Drähten und fand für Silber 2797 m, für Stahl 4936 m, für Aluminium 5140 m. J. Violle und Th. Vautier bemerkten eine Abnahme der Schallgeschwindigkeit mit der Intensität, die Tonhöhe hat keinen Einfluſs. Untersuchungen über die Empfindlichkeit für Unterschiede in der *Tonhöhe* führten E. Luft zu einer erneuten Widerlegung des psychophysischen Gesetzes.

Seit Jahren benutzt der Berichterstatter die losgelösten Hölzer einer Holzharmonika (Kinderspielzeug), um durch Fallenlassen eines einzelnen Klötzchens oder einer Hand voll derselben den Unterschied von Ton und Geräusch zu zeigen. Dasselbe empfiehlt L. Matthiessen, nur mit Selbstanfertigung der Hölzer, die doch wohl zu mühevoll sein dürfte. A. Eichhorn hat sich vom Schlosser eine Riesenstimmgabel herstellen lassen, welche allerdings nicht tönt, aber durch die Langsamkeit der Schwingungen ein sehr geeignetes Demonstrationshülfsmittel ist.

Über *Edisons Phonograph* und *E. Berliners Grammophon* ist auſserordentlich viel von berufenen und unberufenen Federn geschrieben worden. Die allerdings hervorragenden Leistungen beider Instrumente sind durch die Reklame ins Ungeheuerliche vergröſsert worden. In Bezug auf das gesprochene Wort leistet der erstere Apparat, den der Berichterstatter wiederholt in der Urania gehört, noch nicht das, was, selbstredend auf ganz andere Weise, ein gewöhnliches Telephon giebt. Musikstücke, besonders vom Cornet à Piston vorgetragen, können vermittelst eines Schallrohres einem gröſseren Auditorium gleichzeitig hörbar gemacht

werden. Berliners Grammophon dürfte im Prinzip eine gröfsere Zukunft haben. Der Schreibstift des Rezipienten entfernt eine Fettschicht von einer Zinkplatte. Letztere wird dann geätzt und dient als Unterlage für den Stift des Wiedergebers.

Erwähnt sei zum Schlufs H. Januschkes Ableitung der *Tonleiter* und Th. Wittsteins *Grundzüge der math.-phys. Theorie der Musik.*

C. Thermotik.

W. Holtz hat das Vorlesungs-Luft-*Thermometer* dadurch abgeändert, dafs er als Indikator einen Flüssigkeitstropfen in einer horizontalen Glasröhre anwendet. Das die Wärme empfangende Glasgefäfs ist durch einen Gummischlauch mit dieser Röhre verbunden. Fr. C. G. Müllers kombiniertes *Barometer und Luftthermometer* ist theoretisch interessant und praktisch brauchbar. Karsten hat ein *Aneroidthermoskop* durch Verbindung des inneren Raumes eines Aneroidbarometers mit einem Glasgefäfs von hinreichender Ausdehnung hergestellt. Der Berichterstatter benutzt ebenfalls ein Aneroidbarometer, dasselbe ist in eine luftdicht schliefsende Glasglocke — mit einer Öffnung nebst Ansatzrohr — gefafst. Durch Ansetzen eines Gummiballes lassen sich leicht gewaltige Druckschwankungen demonstrieren; durch Anfügen eines gröfseren Glasgefäfses mittels Gummischlauch erhält man ein Thermoskop, welches man durch Versuch oder Rechnung zum Thermometer aichen kann.

F. Poskes *Wasserdilatometer* (vgl. *Jb.* II B307) ist in verbesserter Form beschrieben und bereits in zahlreichen Anstalten eingeführt. Die Ausdehnung des Glases kompensiert K. Noack durch Quecksilber, was auch E. Boehm empfiehlt. A. Kurz stellt die mathematische Formel für den Apparat auf. Die Untersuchungen über die Ausdehnung des Quecksilbers führen G. Leonhardt zu der Gleichung $v_t = v_0 (1 + \alpha)^t$, welche er als das Boschasche Gesetz „von der relativ gleichen Ausdehnung“ bezeichnet. Über einige der physikalischen Eigenschaften des Wassers schrieben P. G. Tait und D. Winstanley. Cailletet und Colardeau bestimmten die Temperatur des Kohlensäureschnees auf — 60°. H. Wolpert empfiehlt ein mit Kobaltchlorür bestrichenes Baumwollenband von der Decke des Zimmers zum Boden hängen zu lassen, um die Unterschiede der relativen Feuchtigkeit in verschiedener Zimmerhöhe deutlich und beständig sichtbar zu machen. In der Regel zeigte der oberste Teil Trockenheit durch blaue Farbe, am Boden war das Band feucht und rot, in der Mitte grauviolett. Bei einer Aufsentemperatur von 4° R und 70 % Feuchtigkeit fand der Berichterstatter im Zimmer am Boden bei 13° R 60 %, an der Decke bei 17° R 55 %. Bei Dufours *Thaupunktshygrometer* ist das Thermometer direkt in der Wand des Abkühlungsgefäfses angebracht. Neue *Wärmeleitungsapparate* konstruierten B. Kolbe und L. Heinze.

Glazebrook und Fitzpatrick führen statt der Kalorie das *Therm*

ein, welches die Wärmemenge bezeichnet, durch welche 1 gr. Wasser von der gröfsten Dichtigkeit um 1 ° C erwärmt wird. Die Richtigkeit der kinetischen *Gastheorie* sucht C. E. Helbig durch Zusammenbringen eines rauchhaltigen Gasgemenges mit einem Absorbtionsmittel zu beweisen. E. Wiedemanns Arbeiten über *Luminescenz* zwingen zu einer anderen Fassung des zweiten Hauptsatzes der mechanischen Wärmetheorie. B. Stewarts *Elementary treatise on heat* ist in neuer Auflage erschienen.

D. Optik.

Auf Grund seiner früheren Untersuchungen, die zu der Einführung des Begriffes der Luminescenz (vgl. *Jb.* III B385) geführt haben, kommt E. Wiedemann in seiner Abhandlung „Zur Mechanik des Leuchtens“ zu dem Schlufs, dafs die Ursache der Lichterzeugung bei Gasen nur intramolekulare Bewegungen sein können. Er unterscheidet zwischen der Intensität des Lichts und dem Licht-Energie-Inhalt und betont die Verwandlung translatorischer Bewegung der Moleküle in *Leuchtbewegung*. Die Resultate werden mit Hülfe der höheren Mathematik gewonnen und lassen sich nicht in Kürze darstellen. Auch ist der Aufsatz selbst schon um der nebensächlichen Bemerkungen, die sich auf die kinetische Gastheorie beziehen, höchst lesenswert. Das mechanische Äquivalent der Lichtmenge, welche eine Normalkerze auf eine Fläche von 1 qm in 1 m Entfernung in der Sekunde liefert, ist nach O. Tumlirz' Bestimmung gleich 56×10^{-8} Gramm-Kalorien. Auch R. von Helmholtz beschäftigte sich mit der Strahlenenergie.

K. Schellbach setzt seine Beiträge zur geometrischen Optik in *Poskes Ztschr.* in mehreren Aufsätzen fort. H. Zwicks *Optische Versuche* werden in verschiedenen Besprechungen empfohlen. C. Pabsts *Leitfaden der theoretischen Optik* bietet nach einem Referat in *Wiedemanns Beiblättern* eine elementare Behandlung der Optik für höhere Schulen.

O. Lummer und E. Brodhun ersetzen den Fettfleck im *Photometer* durch eine rein optische Vorrichtung, indem sie einem Cylindersektor aus Glas gegen die ebene Fläche eines Prismas pressen. Nach A. Kundt ändert sich die Lichtgeschwindigkeit in den Metallen mit der Temperatur. Th. des Coudres fand, dafs die relative Bewegung des Lichtäthers zur Erde weniger als $^1/_{200}$ der Geschwindigkeit der Erde in ihrer Bahn um die Sonne beträgt.

Zur *Katoptrik* lieferten M. Koppe, Ricco, E. Oehler theoretische Beiträge, C. Mühlenbein und A. Handl gaben Konstruktionen von Apparaten an. Die *Dioptrik* und zwar speziell das Prisma behandelte W. Hess, während A. Blümel, E. Mach und A. Oberbeck Experimente beschrieben. Ein Programm von G. Füchtbauer giebt einige Eigenschaften der optischen Linsen in Bezug auf Centralstrahlen an. Hier seien auch zwei kleine interessante Aufsätze erwähnt: Die Refraktion des

Meeresbodens von E. Oekinghaus in *Hoppes Archiv* und „Wüllners Formel für Totalreflektion“ von Hülsen in *Hoffmanns Ztschr.*

H. F. Webers *Untersuchungen über Lichtemission glühender Körper* (vgl. *Jb.* II B311) wurden von R. Emden fortgesetzt. Die Temperatur des gespenstergrauen Lichtes fand er zwischen 403° und 423°. Die Farben der Körper, welche erst bei künstlicher Beleuchtung z. B. mit Natriumlicht hervortreten, benannte G. Govi als „latente“. Um die Zusammensetzung verschiedener *Farben* zu demonstrieren, gaben Démichel und V. L. Rosenberg einfache Hülfsmittel an.

Ein kleines Buch von A. Anděl *Grundzüge der Farbenlehre* ist wohl in erster Linie für Zeichenlehrer geschrieben, enthält aber auch vieles für den Lehrer der Physik. Es behandelt das Wesen der Farben, Sättigung, Helligkeit und Intensität, die Komplementärfarben, die Pigmente im ersten Teile; der zweite Teil enthält die Ästhetik, der dritte Geschichte und Technik der Farben.

E. Elektrik.

M. Faradays *Experimentaluntersuchungen über Elektricität* sind von S. Kalischer in deutscher Übersetzung herausgegeben. W. E. Ayrtons *Handbuch der praktischen Elektricität* hat eine deutsche Bearbeitung durch M. Krieg gefunden. Fischers *Theorie der Berührungselektricität* und Krebs' *Elemente der Elektrotechnik* wurden angezeigt.

Die bei Weitem hervorragendsten Entdeckungen auf dem Gebiete der Elektricitätslehre hat H. Hertz durch seine Versuche über *elektrische Wellen*, über Strahlen elektrischer Kraft und über Fortleitung elektrischer Wellen an Drähten gemacht. Die Elektricität wird durch Ätherwellen gröfserer Länge (20 cm und darüber bis 3 m) fortgepflanzt und es zeigen sich bei derselben alle Erscheinungen, wie bei Licht- und Wärmestrahlen: geradlinige Ausbreitung, Zurückwerfung, Brechung, Interferenz, Polarisation. Die Geschwindigkeit der Elektricität ist gleich der des Lichtes, elektrische Transversalschwingungen, welche die Fortpflanzung vermitteln, können nur in Nichtleitern (z. B. Luft, Asphalt) der Elektricität erzeugt werden. Dies führt zu dem Paradoxon, dafs Metalle nicht im Stande sind, elektrische Wellen fortzuleiten; aber gerade dadurch werden sie „Leiter des scheinbaren Ursprungs dieser Kräfte: der Elektricität“. Die Originalartikel stehen in Band 31, 34, 36, 37, von *Wiedemanns Annalen*; neben den Referaten in *Poskes* und *Kriegs Zeitschriften* zeichnet sich durch Kürze und Klarheit der von Strack in den *BSb.* aus. An Hertzs Untersuchungen schliefsen sich zum Teil die von W. Giese und Th. Homén an.

Für *Reibungselektricität* stellt J. Schiff folgende Spannungsreihe auf: Tierische Felle, Glas mit glatter Oberfläche, Wolle, mattes Glas, Seide, Harze, Kollodium. P. Meutzner empfiehlt den Speckstein als Elektricitätsquelle. Derselbe nimmt den äufsersten Platz auf der negativen Seite ein, ist aber ein guter Leiter. Nach Untersuchungen von G. Leon-

hardt und B. Kolbe wird Ebonit beim Reiben mit Leder um so leichter negativ, je rauher die Oberfläche ist. Die entgegengesetzte Elektricität des „Reibzeugs“ zeigt, nach E. Schulze (Strausberg), am besten ein Fuchsschwanz. Sehr vorteilhaft fand Ehrhardt stark erwärmte Porzellanstangen, auch Talkplatten mit Ebonitgriff. Emmons zeigte die Benutzung von Glühlampen (sogar beschädigter) für eine Reihe elektrostatischer Experimente. L. Matthiessen stellte 18 Methoden zusammen, das Vorzeichen der Elektricität an dem Pol einer Influenzmaschine zu bestimmen. Artunterschiede beider Elektricitäten gaben K. Wesendonck, Fr. Wächter, J. Elster und H. Geitel an. Die letzten Beiden fanden, dafs die negative Elektricität durch das Tageslicht zerstreut wird.

Eine Cylinder-*Influenzmaschine* hat L. Keck konstruiert und rühmt aufser den praktischen Vorzügen den didaktischen, dafs sich die Theorie an einer einzigen Figur klar machen lasse. Durch Brauchbarkeit, Zuverlässigkeit und Billigkeit zeichnet sich Lissers Parvamaschine aus. Dieselbe wurde von B. Schwalbe dem Verein zur Förderung des physikalischen Unterrichts in Berlin (Vorsitzender Krech) vorgestellt. Sie besteht aus zwei nach entgegengesetzter Richtung rotierenden Glasscheiben. Auf der Aufsenseite sind dieselben mit Staniolsektoren in angemessenen Zwischenräumen beklebt. Aufser den üblichen Aufsammlern sind zwei Bürsten angebracht. Der eine Konduktor läuft in eine Metallscheibe aus, auf welcher eine kleine Ebonitplatte befestigt ist. Die Maschine ist eine Abänderung einer Holtzschen, ist selbsterregend und zeigt keinen Polwechsel. Mittels einer Influenzmaschine, deren Pole er verbindet, erhält F. T. Trouton für Unterrichtszwecke jedes beliebige Potential. Beherzigenswert ist eine Warnung in der „Praktischen Physik“ vor leichtsinniger Elektrisation von Schülern.

Die Elektrischen Erscheinungen in der Atmosphäre von Planté wurden von Wallentin übersetzt. Arrhenius fand, dafs die Luft durch Bestrahlung mit ultraviolettem Licht leitend wird. Hierdurch kann die negative Ladung des Erdkörpers den Staub- und Nebeltröpfchen mitgeteilt werden.

J. Elster und H. Geitel fanden das elektrische Vorzeichen der atmosphärischen Niederschläge in der Regel dem der Luft entgegengesetzt. Die Luft wird durch Flammen elektrisiert wie Maclean und Makito Goto durch Versuche bestätigten. W. von Bezold weist auf eine mit der Sonnenrotation zusammenhängende, nahezu 26tägige Periodicität der Gewittererscheinungen hin. Mit dem Blitzableiter beschäftigen sich O. Lodge und R. Courtoy.

Einen leidlich kräftigen *galvanischen Strom* von hinreichender Konstanz jederzeit im Augenblick zur Verfügung zu haben. ist wohl der Wunsch eines jeden Lehrers der Physik. So berechtigt derselbe scheint, so weit sind wir leider von der Erfüllung desselben entfernt. Aber einen Versuch, eine geeignete, nicht zu kostspielige Batterie für diesen Zweck zusammen zu stellen, hat J. Weickert gemacht, und teilt seine Resultate

in einer Programmabhandlung mit. Wie E. Landmann, empfiehlt er Natriumbichromat und beständigen Zu- und Abflufs der Lösung, welche er durch eine höchst sinnreiche Aufstellung der Elemente ermöglicht. Die Handhabung der Batterie ist eine einfache, die Leistungen sind befriedigende. Von praktischem Wert ist B. Nebels Bemerkung, dafs Guttapercha, welches häufig zur Isolierung von Drähten benutzt wird, durch Kalk leidet und deshalb nicht unmittelbar von demselben berührt werden darf. Auch W. Holtz' Fufsklemmen erleichtern galvanische Experimente.

Eine *Zusammenstellung der wichtigsten Versuche über Kontaktelektrisierung* von G. Jaumann scheint zu Gunsten der chemischen Theorie zu sprechen. Besonders sind in dieser Beziehung Browns, Tumas und Exners Versuche wichtig (vgl. *Jb.* II B317). Allerdings macht G. Wiedemann in seinem Bericht über die Arbeiten und Theorieen der beiden letzten Herren darauf aufmerksam, dafs die Erde von ihnen stets als Leiter erster Klasse betrachtet wird. Auch L. Sohnke und E. Warburg stellen sich zum Teil Exner entgegen. H. Dischers Erzeugung eines metallischen Stromes durch Eintauchen zweier verschieden grofser Zinkplatten in verdünnte Säure ist theoretisch interessant. Braun fand, dafs die absoluten Werte der Potentiale an den Polen eines Elements in Folge des durch Zerstreuung eintretenden Verlustes nur ausnahmsweise einander gleich sind. Ohms hundertjähriger Geburtstag ist durch zahlreiche Aufsätze über das nach ihm benannte *Gesetz* gefeiert worden, auch in nicht spezifisch physikalischen Zeitschriften, z. B. in den *BbR.* durch eine Abhandlung von Kurz; in *Hoffmanns Zsch.* hat Spangenberg von dem Gegenstande eine kurze Darstellung gegeben.

Von den *magnetischen* Untersuchungen des Berichtsjahres sind die von G. Wiedemann und Tomlinson besonders erwähnenswert. Oostings Experiment über die beschützende Wirkung eines Cylinders von weichem Eisen gegen äufsere magnetische Einflüsse ist besonders für Schiffskompasse wichtig, doch suchte der Berichterstatter eine diesbezügliche Bemerkung in Lehrbüchern vergeblich. Ein interessantes Analogon ist Szymánskis Elektroskop. E. Stück ergänzte Schwalbes Mitteilungen über erdmagnetische Elemente (vgl. *Jb.* III B388). L. Heinze empfiehlt zur Demonstration der Inklination einen unmagnetischen Stahlstab erst ins Gleichgewicht zu bringen, dann zu magnetisieren und nachher wieder auszuglühen. Überraschender, aber für den Schüler schwerer verständlich ist die Anordnung desselben Apparates in der Urania. Hier wird ein Solenoid, sobald es vom Strom durchflossen wird, zur Inklinationsnadel. Bei dieser Gelegenheit sei überhaupt auf das physikalische Kabinett der von der Gesellschaft Urania begründeten Volks-Sternwarte hingewiesen. Im Laufe des Winters 1889--1890 ist diese Sternwarte nebst den dazu gehörigen naturwissenschaftlichen Kabinetten den Schülern der Oberklassen der höheren Schulen der Stadt Berlin auf Veranlassung des Magistrats unentgeltlich gezeigt worden. — Über Gebirgs-

magnetismus hat O. E. Meyer Mitteilungen gemacht, wonach das Gestein magnetisch wirkt derart, dafs die magnetische Axe wahrscheinlich mit der Richtung der Inklinationsnadel zusammenfällt. Abbildungen magnetischer Felder lieferten Lindeck und Bödige.

Ein *Lehrbuch des Elektromagnetismus* von May und Krebs ist neu erschienen. F. Poskes Tangenten-Bussole unterscheidet sich von der üblichen Form durch Anwendung gläserner Seitenwände mit Gradteilung. W. Holtz Vertikal-Galvanometer zeichnet sich durch Empfindlichkeit bei genügend starker Dämpfung aus. Allerdings ist der Preis auch bedeutend höher als der des Zwickschen (vgl. *Jb.* II B 319). Elektromagnetische Wirkungen können, wie F. Himstedt nachgewiesen hat, auch durch *elektrische Konvektion* hervorgerufen werden. Unter dieser letzteren versteht man die Fortführung der Elektricität durch Bewegung ihres ponderablen Trägers. A. Heydweillers Untersuchungen über den Induktionsfunken führten zu dem Resultat, dafs die Funkenstrecke nicht wie ein Leitungswiderstand, sondern wie eine elektromotorische Gegenkraft wirkt. Bei jeder elektrischen Entladung werden nach A. Righi elektrische Teilchen bezw. Luft fortgeführt. Einen selbstthätigen Stromunterbrecher hat A. Elsass in einem horizontal ausgespannten Draht, welcher Torsionsschwingungen macht, gefunden. Für die Theorie des Wagnerschen Hammers weist M. Koppe auf die Wirkung des Extrastromes hin. Einen, wie es scheint, praktischen Ersatz für die üblichen Ampèregestelle hat E. Schulze (Straufsberg) unter Vermeidung von Quecksilberkontakten hergestellt. Auch Bosshards Versuche zur Demonstration der Wirkungsweise des Telephons sind ebenso einfach wie zweckmäfsig. Dagegen ist die *Dynamo-Maschine* von Frederick J. Smith der Beschreibung nach weniger praktisch als die von H. Zwick (vgl. *Jb.* II B 320). Seiferts Programmabhandlung über die geschichtliche Entwicklung des elektrischen Fernverkehrs lag dem Berichterstatter leider nicht vor.

F. Mathematische Geographie und Astronomie.

S. Günthers *Meteorologie mit besonderer Berücksichtigung geographischer Fragen* hat mehrere günstige Besprechungen gefunden. Die statistische, die synoptische und die dynamische Meteorologie werden in ihrer Entwickelung gezeigt, die Instrumente beschrieben, Klimatologie und praktische Witterungskunde schliefsen sich daran. Obgleich mathematische Betrachtungen und Formeln ausgeschlossen sind, und das Buch dadurch auch für Laien zugänglich gemacht ist, sind die theoretischen Forschungen wiedergegeben und überall dem neuesten Standpunkt gemäfs die meteorologischen Tagesfragen behandelt. R. Assmanns meteorologische Monatsschrift *Das Wetter* fährt fort, die „Gebildeten aller Stände“ in ihrem Gebiet auf dem Laufenden zu erhalten. Besonders instruktiv sind die Kartenbeilagen. Die Frage, wie weit im physikalischen Unterricht die

Meteorologie Berücksichtigung zu finden hat, beantwortete W. Ule in der „Praktischen Physik“ vom Standpunkte des Meteorologen. Da seine Wissenschaft noch viele offene Streitfragen enthalte, scheine sie nicht auf die Schule zu gehören, sie sei aber die notwendige Grundlage der Klimatologie, auf welche der geographische Unterricht nicht verzichten dürfe, und der praktischen Witterungskunde, welche neuerdings so stark in den Vordergrund des Interesses getreten sei, dafs die Schule sie schlechterdings nicht ignorieren könne. Aber die Meteorologie habe auch den didaktischen Vorzug, dafs sie die Anwendbarkeit physikalischer Gesetze auch aufserhalb des Laboratoriums und der Industriewerkstätte zeige. Ule wünscht, wie auch die schleswig-holsteinische Direktorenkonferenz, dafs aus der Meteorologie nicht ein besonderes Kapitel gemacht werde, sondern an jeder geeigneten Stelle im Physikunterricht gebührend auf Witterungserscheinungen aufmerksam gemacht werde. An Einzelheiten hebt er als notwendig das barische Windgesetz und die Entstehung der Gewitter hervor. A. Volks *Lesestücke zur physischen, mathematischen und Verkehrsgeographie* wird von S. Günther und Oehlmann als Hilfsbuch für die Oberstufe des Geographieunterrichts empfohlen. Woldermann hat einen Wandatlas zur allgemeinen und physikalischen Erdkunde herausgegeben. Grofsmanns *Wetterperioden* lag nicht vor. Einzelne Arbeiten über physische Geographie veröffentlichten Zenger, H. Januschke und J. L. Soret. A. Pahde verlangt, dafs eine Stunde des Geschichtsunterrichts in Prima an einen Naturwissenschafter abgegeben werde zwecks Erteilung von physikalischer Geographie. Derselbe solle die gesammten beschreibenden Naturwissenschaften, Physik und Astronomie zusamenfassen uud zeigen, wie die Geographie die Summe und der Abschlufs der Naturwissenschaften sei.

Diesterwegs *Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie* ist in 11. Auflage neu bearbeitet worden von M. W. Meyer unter Mitwirkung von B. Schwalbe. Es war ein glücklicher Gedanke, dieses Buch eines unserer gröfsten Methodiker durch Aufnahme der neuesten Errungenschaften zum unmittelbaren Gebrauch als Lehr- und Lernbuch zu verjüngen. Allerdings lag ja die Vorarbeit von F. und C. Strübing, welche die Neuauflagen nach dem Tode des Verfassers in „vortrefflicher Weise“ (Vorwort S. 6) besorgt hatten, vor, aber die Herausgeber konnten doch kaum eine Seite ungeändert lassen. Trotzdem haben sie es verstanden, den frischen Zug der Begeisterung, für die Sache und für den Unterricht, der die erste Ausgabe kennzeichnete, voll und ganz zu erhalten. Die alte Vorrede ist als Einleitung vorgeschickt: hier werden Diesterwegs treffliche Grundsätze so recht klar an einem konkreten Beispiel erläutert. Ausgehend von dem Satz, dafs das „Denken mehr wert ist als das Gedachte“ und dafs die Naturlehre die Überzeugung bringen soll, dafs es „ein Verbrechen ist, ein Naturgesetz zu übertreten“, wird der Gang des Unterrichts dahin gekennzeichnet, dafs „durch das Anschauen zunächst des Naturobjekts, dann des Modells und endlich der

Zeichnung vernünftiges Nachdenken erregt werde". „Das Kind will nicht blofs sehen, sondern einsehen, nicht blofs wissen, sondern verstehen, nicht blofs beobachten, sondern begreifen." Scharf greift er jene mit unverdautem Wissen beladene Stümper an, welche die Elemente, die allein zu lehren sind, gering schätzen und ihre mühsam erworbenen Kenntnisse gleich auch Schülern aufhalsen wollen. In einer besonders glücklichen Lage scheint ihm die Astronomie noch dadurch zu sein, dafs ihre Methode zusammenfällt mit der Entwicklung des menschlichen Geistes und mit der Geschichte der Wissenschaft, was keineswegs bei allen Unterrichtsobjekten der Fall ist. Aus diesen Grundsätzen ergiebt sich von selbst der Lehrgang, welcher von der scheinbaren Bewegung der Gestirne ausgeht und mit einer Entwicklungsgeschichte des Weltgebäudes und einer Geschichte der Astronomie schliefst. Bei aller logischen Schärfe ist das Buch populär; die edle Sprache, die reiche Ausstattung des Werkes mit Abbildungen und Karten machen es zu einer der anziehendsten und lesenswertesten Schriften.

E. Wetzels *Kleines Lehrbuch der astronomischen Geographie* (4. Aufl.) ist eine kürzere Bearbeitung des Handbuchs der allgemeinen Himmelskunde von demselben Verfasser. Es ist für Seminare, höhere Mädchenschulen und das Selbststudium bestimmt und bietet znnächst eine kurze mathematische Einleitung. Auf die scheinbare Bewegung der Gestirne im allgemeinen folgt die der Sonne im besonderen. An die Lehre von der Gestalt und Rotation der Erde schliefst sich die von der Bewegung um die Sonne. Hierauf wird die scheinbare und wirkliche Bewegung des Mondes und der Planeten betrachtet. Den Schlufs macht ein kurzes Kapitel über Fixsterne. Die rasche Folge der Auflagen spricht für das Buch.

K. Koppes *Mathematische Geographie und Lehre vom Weltgebäude* in dritter Auflage von H. Koppe besorgt, ist für den Unterricht in höheren Schulen, sowie zur Selbstbelehrung bestimmt. In der — dankenswerter Weise nicht entfernten — Vorrede zur ersten Auflage legt der verstorbene Verfasser seine Ansichten über den Zweck des astronomischen Unterrichts dar: Kenntnis der scheinbaren Bewegungen, welche am Himmel vor sich gehen und Verständnis für die wirklichen Bewegungen. Aber die erstere betont er unserem auf Bücherweisheit so erpichten Geschlecht gegenüber ganz besonders. Wir kämpfen ja vielleicht mit unüberwindlichen Hindernissen: Nie wird unsere grofsstädtische Jugend zu jener Sicherheit der Beobachtung gelangen, wie sie vor allgemeiner Verbreitung von Uhr und Kalender die Mehrheit der gebildeten Menschen besafs und auch heute noch viele Landleute und Bewohner südlicher Gegenden mit klarerem Sternenhimmel besitzen; aber einen Versuch sollte doch jeder Lehrer, der selbst nicht kalt zum Sternenhimmel emporblickt, mit seinen Schülern machen, sei es auch zunächst nur bei Gelegenheit von Spaziergängen und Exkursionen. Es genügt ja die Kenntnis einiger weniger Sternbilder und Sterne, um die tägliche Drehung der Himmelskugel zu

bemerken; wenige Beobachtungen reichen hin, die Eigenbewegung des Mondes zu erkennen und hiermit ist eigentlich das notwendige Fundament gelegt, auf welchem mit Hilfe des Koppeschen oder eines ähnlichen Buches weiter gearbeitet werden kann. Allerdings reicht Koppes Buch für die mathematische Seite der Astronomie auf einer Realanstalt nicht aus, trotz der Erweiterung, welche H. Koppe gewährt hat. Die mathematische Geographie, welche K. Koppe als auf der Mittelstufe erledigt annahm, ist in der neuen Auflage stärker berücksichtigt.

M. Geistbecks *Leitfaden der mathematischen und physikalischen Geographie* in zehnter Auflage erschienen, wird von P. Glatzel empfohlen (vgl. *Jb.* II B323), Auf A. Bechsteins *Aufgaben aus der astronomischen Geographie* wurde in verschiedenen Zeitschriften hingewiesen. Nach einer kurzen Einleitung bietet die Programmabhandlung 25 Nummern, welche sich durch Vermeidung unnützer mathematischer Schwierigkeiten -- sogar die sphärische Trigonometrie ist ausgeschlossen — und anregenden Inhalt auszeichnet. A. Höfler spricht sich in *Msch.* mit ungemeiner Deutlichkeit über den Unfug aus, Präzession und Nutation mit Schülern zu behandeln, die noch nicht einmal die scheinbare Bewegung des Himmelsgewölbes beobachtet haben. In allen Klassen soll Astronomie getrieben werden. Für diese Zwecke giebt er zwei praktische Lehrmittel an: Ein vom Schüler zu fertigender Himmelsglobus und ein Apparat zur Demonstration der scheinbaren schraubenförmigen Bewegung der Sonne. R. Pohles Programmabhandlung über den erdkundlichen Unterricht darf hier nicht übergangen werden. Er empfiehlt die reine Astronomie nur zu streifen, die Geonomie dagegen in drei Stufen (VI, IV, I) zu lehren. Eine Musterlektion in IV zeigt, wie ohne besondere physikalische und geringe astronomische Kenntnisse der Wechsel der Jahreszeiten dem Schüler völlig verständlich gemacht werden kann. An einer Zeitbestimmung lehrt W. Laska mit geringen Mitteln die Astronomie praktisch zu betreiben.

Von einzelnen Arbeiten ist S. Günthers Aufsatz in der Leopoldina *Über die sphäroidische Gestalt der Erde als Gegenstand der Hypothese in der Zeit vor der Gradmessung* und A. Steinhausers Abhandlung über *Die Erdkrümmung und ihr Verhältnis zu den Unebenheiten ihrer Oberfläche* hervorzuheben. Die astronomische Strahlenbrechung bearbeitete E. Oekinghaus in *Hoppes Archiv*. J. Amelung bewies nochmals, dafs die *Bahn des Mondes* um die Sonne eine Epicykloide ist. Der Epicyklus hat einen Radius, der nur $^1/_{400}$ des Hauptradius beträgt. Die Krümmung der Mondbahn zur Erde ist durchweg konkav. Eine leicht faſsliche Darstellung der neuesten Anschauung über die *Sonne* gab P. Kempf in der Zeitschrift *Himmel und Erde* (vgl, *Jb.* III B392). Eine ausführlichere Behandlung erfährt dabei die Photosphäre mit den Flecken und Fackeln und die Chromosphäre mit den Protuberanzen und der Korona. J. F. Hermann Schulz verteidigt seine Annahme des tropfbar flüssigen Aggregatzustandes für die Hauptmasse der Sonne. A. Auwers fand den

Sonnendurchmesser unverändert. Mit Hilfe der Photographie können nach H. C. Vogel Sterne wahrgenommen werden, die unter der Lichtempfindlichkeit des Auges liegen. Wie ein Komet sich allmählich in einen Meteoridenschwarm auflöst, sucht Bredichin in der *Naturwissenschaftlichen Rundschau* zu erklären. Eine „gemeinfafsliche Darstellung der *Kant-Laplaceschen Weltentwicklungslehre* mit besonderer Diskussion des Verhältnisses dieser Lehre zu den biblischen Offenbarungen“ ist — nach dem Referat in *Wiedemanns Beiblättern* — K. Brauns *Kosmogenie.* Curtzes Programmabhandlung über *Kopernikus als Mathematiker* und Clerkes *Geschichte der Astronomie des XIX. Jahrhunderts* wurden in Bibliographieen erwähnt.

XII.

Zeichnen

F. Flinzer.

Als Einleitung für unseren diesjährigen Bericht diene folgender Auszug aus einer Abhandlung von Dr. Adelbert Matthaei, Gymnasiallehrer in Giefsen. *Der Zeichenunterricht am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern;* eine Schrift welche von tüchtiger Fachkenntnis zeugt und deren Inhalt im wesentlichen den Nagel auf den Kopf trifft.

„Wer sich mit dem Zeichenunterrichte am Gymnasium beschäftigt, hat mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dafs das, was nach bester, sich immer allgemeiner bahnbrechender Überzeugung von diesem Unterrichtszweig verlangt werden mufs, nach den zur Zeit bestehenden gesetzlichen Bestimmungen über die Ausdehnung dieses Unterrichts am humanistischen Gymnasium schlechterdings nicht erreicht werden kann. Die umfangreiche Litteratur hilft zur Beseitigung dieses Übelstandes nur zu wenig. Denn sie geht vorwiegend darauf aus, nachzuweisen, welche Anforderungen man an den Zeichenunterricht als Lehrgegenstand einer öffentlichen Schule überhaupt stellen mufs. Sie entwirft sorgsam ausgearbeitete Lehrpläne, die sich aber vor der Hand nicht verwirklichen lassen. Aber von allen öffentlichen Schulen wird das Gymnasium am wenigsten berücksichtigt. Und doch bedürfen gerade diese Anstalten besonderer Aufmerksamkeit; denn wohl nirgends wird der Zeichenunterricht, auch heute noch im allgemeinen, so sehr als Stiefkind behandelt, wie hier.

Die Zeit, welche diesem Fache am Gymnasium eingeräumt wird, ist in den einzelnen deutschen Staaten verschieden, aber überall gering bemessen. Obenan steht das Grofsherzogtum Hessen mit 8 Std. obligatorischen und $1\frac{1}{2}$ Std. fakultativen Unterrichts. Bayern kennt gar keinen Zeichenunterricht am Gymnasium und Württemberg nur fakultativen. Im Königreich Sachsen sind je 2 Stunden für Sexta und Quinta, im Grofsherzogtum Sachsen und in Preufsen 6 Stunden festgesetzt (ein fakultativer Unterricht ist in Preufsen nicht ausgeschlossen). Nur Baden übertrifft Hessen inso-

fern, als der Lehrplan für die Tertia je zwei Stunden aufweist; dafür fehlt der fakultative Unterricht.

Da nun die jetzigen Zustände voraussichtlich noch jahrelang dauern werden, so mufs man mit ihnen rechnen und man thut besser, wenn man zeigt, was innerhalb des bestehenden Rahmens möglich ist, als wenn man weiter dazu beiträgt, die Grundsätze und Forderungen zu bekräftigen oder zu vermehren, die einmal in der Zukunft zur Ausführung kommen sollen." — „Wird in Programmen und Aufsätzen aus der Praxis heraus gezeigt, wie die gegebene Zeit besser als bisher verwertet werden kann, wie die übrigen Unterrichtsfächer Vorteil aus dem Zeichenunterrichte ziehen, und dieser aus jenen, so wird auch die Behörde berechtigten Wünschen und einer vielleicht nur geringen Änderung des Lehrplans entgegenzukommen geneigter sein, als wenn sie sich einer Bewegung gegenüber sieht, die Theorieen aufstellt, bei deren Verwirklichung der gesamte Lehrplan des Gymnasiums über den Haufen geworfen werden müfste."

Von dieser Voraussetzung geht der Verfasser bei seiner Abhandlung aus, in welcher er kapitelweise den Zweck und die Berechtigung des Zeichenunterrichts am humanistischen Gymnasium, den Lehrplan, die Lehrart, die Modelle und den Lehrgang des Giefsener Gymnasiums, sowie schliefslich die Verknüpfung des Zeichnens mit den anderen Unterrichtsfächern bespricht. Er stellt dem Zeichenunterrichte die Aufgabe, den Schüler das „bewufste Sehen" zu lehren, und zwar nach zwei Richtungen, der des „richtig" und der des „mit Genufs (ästhetisch)" Sehens. Er sagt: „Da rechte Geistesbildung auf der Übung und dem zweckmäfsigen Gebrauch der Sinne beruht und da von allen Sinnen der Gesichtssinn uns bei weitem die meisten Wahrnehmungen übermittelt, so ist es klar, dafs der Gesichtssinn auf der Schule geübt werden mufs. Diese Erkenntnis ist wohl, wenn auch nicht so klar empfunden wie jetzt, schon für die Männer mafsgebend gewesen, die zuerst das Zeichnen in die Schule eingeführt haben. Das Auge mufs gewöhnt werden, jedes Gebilde, das in sein „Blickfeld" kommt, nach Grenze, Höhen-, Breiten- und Tiefenausdehnung, nach Farbe, Licht und Schatten schnell und vollständig und der Wahrheit gemäfs dem Geiste zu übermitteln. Dieses Sehen mufs zur Gewohnheit werden und wird für die Gesamtausbildung des Menschen den Wert haben, das Apperceptionsvermögen und die unwillkürliche Aufmerksamkeit zu steigern und ein inneres Sehen zu ermöglichen". Auf dieses gründet der Verfasser sehr richtig die Geschmacksbildung, wobei er sich gegen die Behauptung Reins (Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft V) ausspricht, der die letztere als alleinigen und Hauptzweck des Zeichnens am Gymnasium ansieht. Es ist zu bedauern, dafs dieser Behauptung nicht noch mehr und kräftiger entgegengetreten wurde, zur Zeit, als Rein sie in seinem Vortrage aussprach. Der Zeichenunterricht lehrt die Formensprache, er soll das A B C derselben, er soll sie nach Grammatik und Syntax lehren. Dabei wird er, ebenso wie jeder gute Sprachunterricht, auch dazu führen, dafs der Schüler an den Schönheiten des

ihm Gelehrten seinen Geschmack bildet und diesen, je nach Umständen (der Unterrichtszeit, Individualität des Lehrers und Schülers u. s. w.), so vervollkommnet, dafs ihm der Genufs der in dieser Sprache geschaffenen Meisterwerke ermöglicht wird. Dafs aber der Sprachunterricht einzig und allein Geschmacksbildung zum Zwecke habe, wird wohl kein Vertreter desselben behaupten. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet ist Matthaeis Entwurf zu einem Lektionsplane entschieden bedeutend wertvoller als der von Rein aufgestellte. Zu diesen beiden gesellt sich noch ein dritter, mindestens eine Andeutung eines solchen, von Hans Sturtevant. Ziemlich unbeholfen im Ausdruck und hervorgegangen aus einem beschränkteren Gesichtskreise, sei dieser *Beitrag zum methodischen Zeichnen an unseren höheren Schulen* nur des Gegenstandes wegen erwähnt, den er behandelt. Etwas mehr zur kritischen Besprechung auffordernd ist eine Programmarbeit von Stade, wenigstens insofern, als sie, von einem Zeichenlehrer verfafst, weniger eine Reformation, als vielmehr einen vollständigen Umsturz des bisherigen Zeichenunterrichts in Aussicht stellt. Dabei hat der Verfasser freilich keine Ahnung davon, dafs er die Prinzipien der guten alten Zeichenstunde wieder aufgestellt und sie nur etwas anders herausgeputzt hat. „Man verlange nie eine tadelfreie Ausführung“ sagt er ganz in ihrem Sinne. Gleich ihren Vertretern sieht er das Ornament als überflüssig in der Schule an, als allein dem Kunsthandwerk dienend. Wo sich der tüchtige Zeichenlehrer freut, wenn er des Schülers Auge so feinfühlig gebildet hat, dafs es erkennt, wodurch sich die Kreislinie von dem Kontur einer Kirsche oder einer Weinbeere, die Ellipse von dem einer Pflaume unterscheidet, will Stade diese Elemente durch Skizzieren d. h. durch oberflächliches zeichnerisches Nachstümpern nach den genannten Früchten dem Schüler zugänglich machen. Er stellt sich als Fachmann in ein recht ungünstiges Licht, wenn er behauptet, dafs bei dem genauen Zeichnen einfacher Elementarfiguren „ein grofser Teil der kleinen Knirpse wie geistesabwesend dasitzt und nach erfolgter Besprechung ein paar Striche hinmalt, die ihre Hülflosigkeit deutlich klarlegen u. s. w.“ Wer das vollkommen Entgegengesetzte erleben, die Kinder mit freudigem Eifer arbeiten und ihre Aufgabe mit grofsem Interesse lösen sehen will, der kann dies z. B. an den nahezu 50 Leipziger Schulen beobachten, er wird aber dabei deutlich erkennen, wie das gesteigerte Interesse der Schüler von der Tüchtigkeit des Lehrers abhängig ist. Die von Stade vorgeschlagenen Übungsobjekte, zu denen er u. a. Tierskelette, Längen- und Querschnitte durch einzelne Organe der Tiere, Versteinerungen und namentlich Blumen und Früchte rechnet, sind nicht immer zu haben, deshalb wird von ihm eine möglichst treue Nachbildung (Vorlegeblatt) vorgeschlagen, welche vom Schüler kopiert, oder flüchtig „skizziert“ werden soll. In der alten Kopierschule galt Flüchtigkeit als Fehler, hier wird sie verlangt. Der so erzogene Schüler, der hierbei, ebenso wie an der Kirsche und Pflaume, auch in den anderen Übungen stets belehrt wird, dafs die charakteristischen Unterschiede einer Figur von einer ähnlichen

anderen nicht beobachtet und nicht wiedergegeben werden sollen, lernt auf solchem Wege nur Verderbliches, denn er wird sogar von der empirischen Ausbildung des Auges systematisch zurückgehalten. Wer skizzieren soll, der mufs ein gutgeschultes und geübtes geistiges Auge haben, um gerade diese charakteristischen Unterschiede als wesentlich zu erkennen, mit sicherer Hand an ihre oft recht schwierig zu bestimmende Stelle zu setzen und alles andere unterzuordnen oder ganz wegzulassen. Diese Fertigkeit besitzt aber nur der Meister, wie dem Kenner die Skizzierversuche von Dilettanten beweisen. Kinder zu dieser Fertigkeit durch oberflächliche Sudeleien zu erziehen ist unmöglich, eine „gründliche Schulung des Auges“, mit welcher, wie Stade meint, die Hochschätzung des Zeichenunterrichts an den Gymnasien erzielt werden soll, wird er, falls er nach seinen Worten handelt, auf diesem Wege ebensowenig erreichen.

Ein für uns fremdartiges, eigentümlich erscheinendes Bild entrollt E. Kühlbrand in einer Programmarbeit über das den ungarischen Gymnasien behördlich verordnete geometrische Zeichnen und die hierdurch verursachte Unterdrückung des Freihandzeichnens, welches Lehrfach im Unterrichtsplan ungenannt bleibt. Aber auch mit dem geometrischen Zeichnen scheint es an den ungarischen Gymnasien nicht gerade gut bestellt zu sein, da sich die Gesetzgebung, durch den Mangel geeigneter Lehrkräfte veranlafst gefühlt hat, um „ein natürliches Bild“ der Körperdarstellungen zu erzielen, „die sogenannte Kavalierperspektive“ anzuempfehlen. In einem Anflug von Galgenhumor schlägt der Verf. vor, auch ein Kavalierlatein, eine Kavaliernaturgeschichte u. s. w. einzuführen. Seine Klagen sind sachgemäfs und stützen sich stets, bei mafsvoller Behandlung, auf Thatsachen, seine Anforderungen so billig und gerecht, dafs sie von jedem Ministerium ohne viel Bedenken erfüllt werden können. Da dieselben auch für unsere Verhältnisse einen bestimmten Wert haben, mögen sie hier folgen:

1. Das Gymnasium bedarf zur Ergänzung seiner wissenschaftlichen Lehrfächer eines Unterrichts, der zur Schärfe und Feinheit in der Auffassung von geschauten Dingen und zur Fertigkeit ihrer zeichnerischen Wiedergabe hinleitet, so dafs sich dem Wissen ein gewisses Können zugesellt. Insbesondere hat dieser Unterricht aber auch die Aufgabe, die Bildung des Schönheitssinnes durch die Nachbildung schöner Formen und die Kenntnis der ihnen innewohnenden Formengesetze anzustreben.
2. Wir finden einen solchen Unterricht in dem modernen Zeichenunterricht, wenn derselbe speziell den Bedürfnissen des Gymnasiums gemäfs eingerichtet ist und insbesondere nicht durch eine Verbindung mit der Geometrie in der Entfaltung seiner ästhetischen Seite gehemmt wird.
3. Der Zeichenunterricht soll, da er für jeden Schüler der humanistischen Mittelschule von gleicher Wichtigkeit ist, in den Klassen des Gymnasiums, in denen er überhaupt eingeführt wird, als obligater Lehrgegenstand betrieben werden.
4. Der Lehrplan und die Instruktionen mögen in ihren Ausdrücken nicht zu enge gehalten sein, damit die noch immer nicht abgeschlossene

Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes dadurch nicht gehemmt werde.

5. Es soll zunächst die Möglichkeit geschaffen, dann aber die bestimmte Forderung aufgestellt werden, dafs auch die Zeichenlehrer vor ihrer fachlichen (methodischen und künstlerischen) Ausbildung das Gymnasium zu absolvieren haben.

Namentlich sind die unter 3 und 5 gestellten Forderungen auch für die deutschen Gymnasien unter den jetzigen Verhältnissen von grofser Bedeutung. Es ist hohe Zeit, dafs mit der, unter völlig veralteten Voraussetzungen entstandenen Einrichtung der fakultativen Zeichenstunde ein Ende gemacht werde. Immer peinlicher wird von den heutzutage Studierenden empfunden, dafs sie am Gymnasium entweder einen ungenügenden Zeichenunterricht, noch öfter, dafs sie gar keinen besucht haben, ungenügend, denn der fakultative ihrer Schule war, meist wegen der Zusammensetzung von Schülern verschiedener Klassen nicht methodisch geordnet, sondern zeichnerisch spielend erteilt worden, gar nicht, denn alle diejenigen, denen schon zu ihrer allgemeinen intellektuellen Ausbildung, die des bewufst urteilenden Sehens besonders nötig gewesen wäre, weil diese Kraft bei ihnen durch keine anderen Anregungen zur Entwickelung gelangen konnte, alle diese hatten „wegen mangelnder Begabung", oder weil sie das Zeichnen „für ihren künftigen Beruf nicht brauchten" keinen Zeichenunterricht genossen. Wenn an einigen Gymnasien, z. B. einigen Berlinern, der fakultative Unterricht gut besucht wird, so ist dies kein Beweis für die Beibehaltung dieser verderblichen Mafsregel, sondern nur dafür, dafs auch die übrigen Schüler die für den Nichtbesuch vorgeschützten Hindernisse überwinden könnten, wenn ihre Lehrer, Direktoren, und namentlich die Behörden allgemein den wahren Einblick in die geistbildende Kraft des Lehrfaches besäfsen. Die unter 5 ausgesprochene Forderung fände alsdann auch ihre Erfüllung, doch ist es anzuerkennen, dafs schon jetzt Schritte gethan werden, welche diesem Ziele zusteuern. An einer, dem Ernste des Gegenstandes angemessenen besonderen Bildungsstätte für Zeichenlehrer fehlt es noch an vielen Orten Deutschlands. Der Zeichenunterricht wird aber nur dann die ihm gebührende, auf Ebenbürtigkeit begründete Stellung neben den anderen Lehrfächern einnehmen, wenn er von Lehrern erteilt wird, deren allgemeine und fachliche Vorbildung eine der Würde der Schule entsprechende ist.

Der fakultative Zeichenunterricht am Gymnasium verdankt sein Dasein der wissenschaftlich unbegründeten Voraussetzung, dafs das Zeichnen eine Thätigkeit sei, die aus einer verschieden auftretenden, vielen Menschen sogar gänzlich mangelnden Begabung hervorgehe und daher nur wenigen diene. Vertreter dieser Ansicht giebt es leider heutzutage noch in so grofser Anzahl, dafs dem Tieferblickenden der Mut sinken möchte, wenn er sieht, wie sogar solche Männer, die als tüchtige, klare Köpfe bekannt sind, im Innern auf dieser Voraussetzung festsitzen, und nur äufserlich dem Drängen der Neuzeit nach einer Anerkennung des Zeichenunterrichts

nachgeben, indem sie einige schönklingende Worte darüber sprechen, denen der Fachmann leicht anmerkt, dafs sie der Überzeugung nicht entstammen. Der Umstand, dafs solche, als Autoritäten im Schulwesen bekannte Männer der Meinung sind, hier ebenso sicher zu urteilen, wie auf den von ihnen beherrschten Gebieten, verhindert sie am gründlichen Erfassen der in der Schule, namentlich in Gymnasien, immer brennender werdenden Frage. Denjenigen aber, denen das gründlichere Studium derselben am Herzen liegt, sei des Tübinger Anatomieprofessors Henke Schrift, *Zeichnen und Sehen*, dringend empfohlen. Sie behandelt die genannten Thätigkeiten wissenschaftlich und in einer leichtverständlichen Sprache, so dafs sie wohl geeignet ist, der oben genannten Oberflächlichkeit durch ernstes Erfassen des Themas entgegenzutreten, der Gedankenlosigkeit, dem stärksten Feinde alles Zeichnens überhaupt, eine gefährliche Waffe zu entwinden.

Auf dem Gebiete der Methodik des Freihandzeichnens erschien, aufser dem Vorgenannten, wenig bemerkenswertes. Die Zeitschriften des *Vereins deutscher Zeichenlehrer*, des *Vereins österreichischer Zeichenlehrer* und das *Ornament* besprechen in möglichst eingehender Weise die Tagesfragen und die allgemeinen, wobei selbstverständlich die methodologischen Abhandlungen im Vordergrunde stehen, mindestens der Zahl nach überwiegen. Die allgemeine Rührigkeit der Zeichenlehrer zum Zwecke einer kräftigen Förderung ihres Faches nimmt stetig zu. Es bilden sich fortwährend neue Vereine in Städten oder Bezirken und von verschiedenen derselben werden Versuche gemacht, vornehmlich durch selbstberatene, selbstgefertigte und selbstherausgegebene Lehrgänge nebst Anweisung, zur allgemeinen Einigung der Kollegen über einen gemeinsam einzuschlagenden Weg beizutragen. Solche „Blasen zwischen den Wogen“ haben den Hauptwert darin, dafs sie, fast durchgängig nur die elementaren Linien und Figuren behandelnd, den Beweis führen, dafs auf der elementaren Stufe des Zeichnens eine Einstimmigkeit herrscht, die von den Herausgebern selbst nicht geahnt wird, sonst hätten sie sich die Mühe ihrer Arbeit erspart. Der Unterschied zwischen diesen Elaborationen besteht nämlich stets in völlig Unwesentlichem, meist in der Einfügung einiger, dem Betreffenden speziell bekannten und liebgewordenen Ornamente. Hier und da wird auch einmal ein Polygon nach einer längst dagewesenen Methode entwickelt und an einen anderen, ebenso passenden Platz gesetzt. Ganz anders sieht es jedoch auf dem Gebiete des Körperzeichnens aus, und so manche der dahingehenden Ab- und Verhandlungen, namentlich aber die Ausstellungen von Schülerzeichnungen, beweisen auffallend, wie gering die Vorbildung ist, welche die Mehrzahl der jetzigen Zeichenlehrer nach dieser Richtung hin aufweisen kann. Es würde sonst nicht möglich sein, dafs ein Zeichenlehrer ernstlich das Körperzeichnen aus einem Unterrichte verbannen möchte, der bestimmt ist, den Schüler zum bewufsten Sehen, zum sicheren Urteilen über die dreidimensionale Erscheinungswelt zu führen. Eine Einigkeit der Zeichenlehrer, durch welche, der obengeschilderten

ähnlich, der Nutzen auch des Körperzeichnens mit Überzeugung betont und ein hierauf abzielender Lehrgang angenommen wird, kann nicht eher eintreten, als bis die Herren selbst tüchtig, d. h. ohne auffallende Verstöſse gegen die perspektivischen und die Beleuchtungsgesetze, nach Natur- und Kunstgebilden zeichnen können. Dann erst können sie dasselbe lehren, und dann erst darüber urteilen.

Die genannten Hülfswissenschaften des Körperzeichnens stehen an sich bekanntlich auf hoher Entwickelungsstufe und werden in einer groſsen Menge von Lehrbüchern u. s. w. in Text und Bild vorzüglich gelehrt.

Unter den vielen, welche der Perspektive dienen, ist ein beachtenswertes in diesem Jahre in vierter Auflage erschienen, welches die Anwendung eines, besonders für Maler und jeden Freihandzeichner interessanten und leicht faſslichen Verfahrens lehrt. Der Verfasser, G. Seeberger, geht von folgendem geometrischen Satze aus: „In einem Halbkreise ist jeder Winkel ein rechter, dessen Schenkel von einem Punkte der Peripherie nach den beiden Enden des Durchmessers gezogen werden, oder: stehen Peripheriewinkel auf dem Durchmesser, so sind sie rechte Winkel.“ In genialer Entwickelung lehrt er die Anwendung dieses Satzes auf solche perspektivischen Bilder, deren Raum die Anbringung von Verschwindepunkten ganz oder teilweise unmöglich macht, und giebt dabei in Wort und Bild einige Beispiele. Der Erläuterung dieses Verfahrens geht eine klar und leicht verständlich geschriebene Erläuterung der perspektivischen Gesetze überhaupt voraus.

Aber diese Gesetze sind in der Theorie so vielen bekannt, besonders so vielen Zeichenlehrern, die nur praktisch fortwährend dagegen verstoſsen. Warum? — Teils, weil ihnen diese so einfachen, klaren Gesetze nicht durch eigene Beobachtung gelehrt, sondern als feststehende Dogmen in möglichst abstrakter Form eingelernt wurden, teils, weil sie von diesen Dogmen im Stich gelassen werden, sobald sie ohne Lineal und Zirkel, ohne Hülfspunkte und Konstruktionen, ein Natur- oder Kunstgebilde zeichnen müssen. Ein diesem Übelstande abhelfendes Werk über Verkürzungen fehlt noch.

Anhang.

Kunstgeschichte.

Die bedeutenden Fortschritte, welche unsere Zeit in der Technik der Reproduktion mit Hülfe der Photographie gemacht hat, ermöglichen es bekanntlich unter anderem, daſs eine unmittelbar nach dem Originalkunstwerke photographierte Abbildung desselben durch irgend ein chemisches Verfahren druckfertig für die Buchdruckerpresse hergestellt werden kann.

Gegenüber dem früher solchen Zwecken allein dienenden Holzschnitt, der zu seiner Herstellung stets der vermittelnden Thätigkeit eines oder zweier Künstler bedurfte, gewährt dieses neuere Verfahren bedeutende Vorteile, denn durch Holzschnitt verlor das Bild stets unter den Händen der oft recht zweifelhaften Vermittler einen grofsen Teil seiner Ursprünglichkeit. Wer z. B. irgend einen ihm bekannten und liebgewordenen antiken Kopf einmal in Holzschnitt wiedergegeben sah, wird dies wohl gefunden haben, besonders dann, wenn die Abbildung nur Konturen gab. Die Photographie nach den Originalen der Antike hat aber dagegen auch ihre Schattenseite für den, der sich einen ungefähren Begriff von den Schönheiten des Originalkunstwerks mit Hülfe einer solchen Nachbildung machen will. Sie giebt die im Laufe der Jahrhunderte entstandene, oft nur an einzelnen Stellen als Flecken auftretende dunklere Färbung von Bildern und Marmorwerken, sowie den Metallglanz der Bronze u. s. w. meist in aufdringlicher Treue wieder. Namentlich sind solche Flecken störend für jeden Laien, zu denen die Gymnasialschüler jedenfalls zu rechnen sind. Sie können oft gar nicht begreifen, dafs so etwas schön sein soll.

Von den in diesem Jahre zur Besprechung eingegangenen Werken, welche dem Unterrichte in der Kultur- und Kunstgeschichte zu dienen bestimmt sind, seien hier die zuerst genannt, welche Bilder bringen, die mit Hülfe der Photographie meist nach den Originalen hergestellt sind. Das eine derselben ist ein in weiteren Kreisen bereits bekanntes und beliebtes Sammelwerk *Klassischer Bilderschatz*, dessen zweiter Jahrgang im Februar 1891 seinen Abschlufs findet. Diese gediegene Sammlung sollte in keiner Bibliothek eines Gymnasiums fehlen, denn sie bietet, wie kein anderes derartiges Unternehmen, ein für den Unterricht brauchbares, reichhaltiges und billiges Anschauungsmaterial, durch die treue Wiedergabe von Bildern der alten Meister, mit Berücksichtigung der verschiedenen Malerschulen. Ein anderes, dessen Bilder nur dem griechischen und römischen Altertum entnommen sind, führt den Titel *Bilderhefte*. Die einzelnen acht Hefte enthalten I. Waffen, Krieg, Gymnastik, Spiele (36 Seiten, darunter eine farbige Doppeltafel). II. Götterbilder der Griechen und Römer (40 Seiten). III. Sagenkreis des trojanischen Kriegs (desgl.) IV. Herakles und andere Mythen (desgl.) V. Griechische Bildnisse und Sitten (desgl.) VI. Römische Bildnisse und Sitten (desgl.) VII. und VIII. Kunstentwickelung. Die gut ausgewählten Abbildungen sind vorzüglich hergestellt und ebenso gedruckt. Die *Bilderhefte* sind für die Hand des Schülers bestimmt, ebenso das in dem rührigen Verlag von Seemann erschienene *Kunstgeschichtliche Bilderbuch* von Dr. G. Warnecke. Es bietet auf 41 Seiten eine Auswahl aus den bekannten Illustrationen der Seemannschen kunsthistorischen Bilderbogen.

Zum Schlufs sei einer Programmarbeit Erwähnung gethan, welche zwar nur für die speziellen Zwecke des Wernigeroder Gymnasiums bestimmt, doch vielleicht von einem oder dem anderen Kollegen als Beirat benutzt werden kann, es ist das von Gymnasiallehrer P. Brenning zu-

sammengestellte *Erklärende Verzeichnis der dem gräfl. Stolbergschen Gymnasium zu Wernigerode gehörenden Gipsabgüsse nach antiken Bildwerken.* Eine solche Sammlung von Gipsabgüssen ist eine Zierde der betreffenden Schule und wirkt mehr als bloſse Abbildungen, mit diesen im Verein aber am meisten, denn die Schüler lernen es hierbei, Bilder verständnisvoll anzuschauen.

XIII.

Gesang

H. Bellermann.

I. Zur Geschichte des Chorgesanges.

Die Musik hat sich schon früh, und zwar zuerst im protestantischen Deutschland, seit den ersten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts in der Richtung hin entwickelt, dafs man immer mehr die Instrumente als eine unentbehrliche Hülfe dem Gesange hinzufügte, was aber die nachteilige Folge hatte, dafs die Pflege des unbegleiteten Chorgesanges allmählich vernachlässigt wurde. Und so sehen wir denn, dafs bereits im 18. Jahrhundert unsere anerkannt gröfsten Meister, wie Bach und Händel, alle ihre Werke mit einer Instrumentalbegleitung singen liefsen, selbst solche, wo sie die einzelnen Instrumente in der Partitur nicht ausdrücklich vorgeschrieben und nur die Singestimmen notiert haben. Sie fügten dann wenigstens auf der Orgel oder dem Klavier, meist verstärkt durch Violoncello und Kontrabafs einen Fundamentalbafs hinzu, um den Sängerchor in der angegebenen Tonhöhe zu erhalten, wie dies ja C. Ph. Em. Bach in der Vorrede zu seiner Ausgabe der Joh. Seb. Bach'schen vierstimmigen Choräle (Leipzig 1784) ausdrücklich betont. Auch verschmähten die Chordirigenten des vorigen Jahrhunderts es nicht, die oberen Stimmen durch Violinen oder bisweilen auch durch Blaseinstrumente unterstützen und verstärken zu lassen. Diese Praxis fand fast ausnahmslos Anwendung. In einer mir gehörigen handschriftlichen Partitur des achtstimmigen *Miserere* von Leonardo Leo steht folgende Bemerkung: „Den 14. November 1783 wurde dieser Psalm von Leonardo Leo im Konzert der Musikliebhaber (hier in Berlin) im zweiten Teil aufgeführt, in zwei gegenüber geteilten Chören. Beim Sopran war bei jedem Chor eine Oboe, und eine Viola bei Alto, und bei Tenor auch eine Viola, die die Sänger im Ton hielten. Es wurde ohne Fehler gesungen."

Dafs bei dieser Art zu musizieren die Leistungen des Chorgesanges, namentlich was die Sicherheit in der Intonation betrifft, zurückgehen mufsten, wenn nicht daneben der unbegleitete Gesang immer wieder als Hauptsache mit besonderer Sorgfalt geübt wurde, liegt auf der Hand.

Dies geschah aber nur in den selteneren Fällen. Die Praxis des Gesangunterrichtes bestand in den damaligen Zeiten ganz besonders in der Ausbildung einzelner Stimmen zu virtuosen Solosängern, die in der That durch den Unterricht ausgezeichneter, namentlich italienischer Singemeister bis in das gegenwärtige Jahrhundert hinein in der Opern-, sowie in der Kammermusik ganz Vorzügliches leisteten. Aber gerade dieser Sologesang war ohne eine instrumentale Grundlage schlechterdings nicht denkbar, indem die Ohren sich nach jahrhundertelanger Gewöhnung an die mehrstimmige oder symphonische Musik durch eine rein einstimmige Melodie nicht mehr befriedigt fühlten. Ferner blieb der mit Instrumenten symphonisch begleitete Sologesang nicht ohne bedeutsamen Einfluſs auf den mehrstimmigen Chorgesang. Denn wenn in einem gröſseren Werke, wie einer Oper oder einem Oratorium, Chöre eintraten, die man sonst sehr wohl ohne instrumentale Hülfe hätte singen können, so sah man sich dennoch schon in Rücksicht auf die Einheit des Stiles genötigt, auch diesen letzteren eine Instrumentalbegleitung hinzuzufügen. Hierdurch entwickelte die Instrumentalmusik immer mehr sich zu einer selbständigen Kunst heraus, die schlieſslich den Gesang ganz beiseite liegen lassend, sich ihre eigenen Kunstformen schuf und dadurch für viele als „reine", d. h. vom Worte unabhängige Musik, einen höheren Wert als der Gesang hatte.

Im 16. und noch zu Anfang des 17. Jahrhunderts, solange die Kapellmeister A-capella-Chören vorstanden, bestand ein wichtiger Teil ihrer Amtsthätigkeit in der Unterweisung junger Knaben im Gesange und in der Komposition. Als im Jahre 1580 der Kurfürst August, Herzog zu Sachsen einen neuen Kapellmeister an seinem Hofe suchte und deswegen sich an Orlandus Lassus wandte, den er am liebsten selbst in seine Dienste genommen hätte, empfahl ihm der letztere den Jacobus Regnart mit den Worten: „Derselbe ist zu Praga in Kön. Maj. Capellen, darinnen er die Knaben im singen unterweiset, im Singen und im Componieren. Da Ew. Churf. Gn. desselben Dienstes gebrauchen wollten, so kunten Dieselbe es ihm zu wissen thun . . . . . Er ist ein Niederländer, redet gut deutsch und kann auch andere Sprachen. Und in Summa, er ist ein guter Musicus und zu einem solchen Dienst sehr artig." Und so war es durch ganz Deutschland Gebrauch: wo an Kirchen und an fürstlichen Höfen eine Kapelle unterhalten wurde, war es die Aufgabe und das wichtigste Amt der Musikdirektoren, sich selbst (d. h. durch eigenen Unterricht) ihre Gesangskräfte heranzubilden. Dies änderte sich aber mit der Anstellung von Instrumentalmusikern und virtuosen Sängern. Denn das, was bisher die Hauptaufgabe des Kapellmeisters, und gerade der schwierigere Teil seines Amtes war, nämlich die Ausbildung der Knaben und Chorsänger, wurde vielfach jetzt dem Stellvertreter oder Präfekten übertragen, während der Kapellmeister sich nur die Oberleitung vorbehielt und es für genügend erachtete, wenn er mit den Instrumentenspielern und Solosängern die für die Aufführungen nötigen Proben abhielt. Die Instrumentisten aber so-

wohl wie die Gesangsvirtuosen bedurften nur selten noch eines besonderen Unterrichtes, indem sie bereits anderweitig sich ihre Geschicklichkeit erworben hatten, so dafs es für einen gebildeten Musiker keine allzugrofse Schwierigkeit hatte, eine gute Aufführung zu stande zu bringen. Und auch der unter den obwaltenden Umständen vielleicht weniger sorgfältig erzogene Chor fand in den begleitenden Instrumenten immerhin einen genügenden Halt.

Einen gleich nachteiligen Einflufs wie auf den Chorgesang übte das Instrumentenspiel aber auch auf die musikalische Komposition und die Theorie der Musik aus, und zwar in zwiefacher Beziehung. Erstlich hielten die Komponisten es nicht mehr der Mühe wert, in ihren Melodien mit Sorgfalt abzuwägen, was man von der menschlichen Stimme auszuführen verlangen könne. Denn alle solche Intervalle, welche das Ohr nicht mit völliger Sicherheit aufzufassen im stande ist, wie die chromatisch alterierten, übermäfsigen und verminderten, sollte man nach den älteren strengeren Regeln des A-capella-Gesanges nicht singen lassen. Da jene schwierigeren Intervalle aber auf den Instrumenten annähernd genau wiedergegeben werden können und die letzteren den Singestimmen allgemein als Hülfe beigegeben wurden, so wurden die Komponisten, wenn sie nicht selbst geschulte Sänger waren, immer rücksichtsloser gegen die Chorsänger. Und wie weit man in dieser Beziehung im Laufe der Zeiten gegangen ist, können wir namentlich an den Seb. Bach'schen Werken sehen, die selbst nach andauernder Übung selten gut gesungen werden, und erst, wenn die Instrumente hinzukommen, die gewünschte Wirkung thun.

Dann aber entwickelte sich aus der instrumentalen Begleitung das heraus, was man heutzutage fälschlicherweise „Harmonielehre“ zu nennen pflegt, nämlich die Lehre von den Accorden und dem Generalbafs, so dafs es den Komponisten einer mehrstimmigen Musik nun weniger darauf ankam, dafs jede einzelne Stimme sich zu einer selbständigen, schön und sangbar geführten Melodie gestaltete, als hauptsächlich darauf, dafs die einander folgenden mehrstimmigen Zusammenklänge (Symphonien, Accorde) ihrem Geschmacke entsprechend waren. Und in dieser Beziehung ging man sogar so weit, dafs man beim Unterricht in der musikalischen Komposition nicht mehr (wie in alter Zeit) vom einstimmigen Gesange ausging, dem man dann eine zweite, dritte, vierte und mehr Stimmen kunstgerecht hinzufügte, sondern dafs man die Schüler zunächst darin unterwies, fertiggedachte drei-, vier- und mehrstimmige Accorde aneinander zu reihen, wobei man nur so viel Rücksicht auf den Gang der einzelnen Stimmen zu nehmen für nötig hielt, dafs die gröberen Fehler in der Stimmführung, (wie parallele Quinten- und Oktavenfolgen) vermieden wurden. Es kann daher nicht Wunder nehmen, dafs durch diese veränderte Kompositionsweise der Sinn für die Schönheit der Melodie, namentlich aber dafür, dafs in einer mehrstimmigen Musik nicht nur Eine bevorzugte, etwa die Oberstimme, die Hauptmelodie hat, sondern dafs alle in ihr beteiligten Stimmen schön und fliefsend geführt sein müssen, mehr und mehr ver-

loren ging. Auf der Einstimmigkeit (d. h. der Melodie) beruht aber die ganze Musik, und der mehrstimmige Gesang ist nur eine Vervielfältigung der Einstimmigkeit. Denn es wird wohl niemand leugnen können, dafs ein einzelner Mensch schon, wenn er mit einer schönen Stimme, namentlich aber mit einem richtig hörenden Ohr, einem feinen Gefühl für die rhythmischen Verhältnisse und guter Aussprache beanlagt und darin richtig ausgebildet ist, durchaus ganz allein für sich, ohne jede fremde Hülfe wohl im stande ist, mit seinem Gesange ein vollkommenes Kunstwerk, z. B. ein Lied, zur Darstellung zu bringen. Und die Kunst der Mehrstimmigkeit besteht nun nur darin, dafs sich einem solchen vollkommenen Gesange eine zweite, dritte, vierte u. s. w. Stimme in derselben vollkommenen Weise hinzugesellt, natürlich mit Berücksichtigung gewisser durch die Mehrstimmigkeit bedingter harmonischer und rhythmischer Gesetze.

Giebt man dies zu, so wird man sich leicht davon überzeugen, dafs die heutige Kompositionslehre einen ganz falschen und verkehrten Ausgangspunkt nimmt, wenn sie, wie ich bereits oben sagte, vier- und mehrstimmige Accorde aneinander zu reihen lehrt, anstatt von der einstimmigen Melodie auszugehen, gleichzeitig nebeneinander singende Stimmen zu vereinigen. Der zwei- und dreistimmige Satz wird dann als ein nur unvollständiger vierstimmiger angesehen, in welchem die Accorde mit Fortlassung gewisser Intervalle auftreten, bei welcher Auffassung jede selbständige Stimmführung lahm gelegt wird.

Von allen Instrumenten übten aber die Klavierinstrumente den Haupteinflufs auf diese Verhältnisse aus, weil man auf diesen mit leichter Mühe vier- und mehrstimmige Zusammenklänge anschlagen kann. Man sah das Klavier (und im vergröfserten Mafsstabe die Orgel) aus diesem Grunde als die vollkommensten musikalischen Instrumente an und verlangte nun von den sich der Musik widmenden jungen Leuten zunächst eine Übung auf diesen Instrumenten, während man in alter Zeit naturgemäfs vom Gesange ausging, so dafs die angehenden Musiker zuerst mit der Mehrstimmigkeit dadurch vertraut gemacht wurden, dafs sie mit anderen Sängern gemeinschaftlich im Chore sangen und sich an der Ausführung guter mehrstimmiger Kompositionen beteiligten, und neben dem Gesange von dem Chordirigenten zugleich in den Anfangsgründen des Kontrapunktes (namentlich im zwei- und dreistimmigen Satze) unterrichtet wurden. Bei vorstehender Betrachtung habe ich noch nicht einmal auf die Nachteile hingewiesen, die beim Gebrauch der Klavierinstrumente durch die stete Anwendung der gleichschwebenden Temperatur für das musikalische Ohr unbedingt entstehen müssen.

Es ist gewifs ein erfreuliches Zeichen, dafs man seit den ersten Decennien dieses Jahrhunderts wieder allgemeiner zu singen angefangen hat. Den Hauptanstofs hierzu gab die im Jahre 1791 in Berlin unter Carl Faschs Leitung entstandene Singakademie. Nach dem Vorgang derselben bildeten sich nicht nur durch ganz Deutschland andere ähnliche Vereine, sondern man suchte auch in Schulen und Gymnasien, und seit

mehreren Jahrzehnten auch in den Kirchen wieder Gesangschöre herzustellen, deren Hauptaufgabe es ist, ohne Begleitung zu singen. Ebenso wurden zahlreiche Männer-Gesangvereine und Liedertafeln gegründet. Trotz allen Eifers wird von diesen verschiedenen Körperschaften aber nur sehr selten wirklich Gutes geleistet, und das liegt gröfstenteils daran, dafs die Leiter dieser Vereine fast ausnahmslos nur instrumental gebildete Musiker sind, die den hohen Wert der alten kontrapunktischen Kompositionslehre für die Übung des Gesanges nicht zu schätzen wissen, ja zum Teil nicht einmal kennen. Die erste Hauptbedingung aber bei der Leitung eines Sängerchores, gleichgültig ob gemischter oder Männer-Gesangverein, ob Kirchenchor oder Singeklasse eines Gymnasiums, besteht darin, dafs man dem Chore nur solche Musikstücke zu singen giebt, die in harmonischer und rhythmischer Beziehung sich in Verhältnissen bewegen, die die Sänger vollkommen aufzufassen und darzustellen vermögen, d. h. mit anderen Worten, dafs der Dirigent rücksichtslos nur solche Kompositionen wählt, die wirklich sangbar geschrieben sind. Dazu gehört in der heutigen Zeit aufser einer gründlichen Kenntnis des Gesanges und Kontrapunktes noch eine gewisse Festigkeit des Charakters, die sich nicht beirren läfst durch allerlei von aufsen herantretende Einflüsse, sowie durch die Wünsche von Chormitgliedern, die sich nur allzuoft dahin geltend machen, man solle doch den neueren Komponisten mehr Rechnung tragen. Als wenn es damit etwas zu thun hätte, ob eine Komposition alt oder neu ist! Ich, für meine Person, lasse vielfach neue und neueste Werke singen, wie die von Grell, Putsch, Succo; dagegen werde ich aber die von Brahms, Schumann, Kiel u. a. stets beiseite stellen, weil sie thatsächlich nicht rein zu singen und grofsenteils ohne durchgreifende instrumentale Hülfe ganz unausführbar sind.

Ich habe mich bei diesem Punkte vielleicht länger aufgehalten, als es nötig scheinen möchte; doch hört man so oft von Gesanglehrern Urteile über das, was sie für einen Schulchor für ausführbar und nichtausführbar halten, dafs man sich nicht genug wundern kann. Oft werden Mendelssohns Lieder, Chöre und Psalmen den Grell'schen vorgezogen, und selbst die sangbaren und melodieenreichen Motetten Palestrinas als viel zu schwierig zurückgewiesen, nur weil die Schüler von vornherein nicht im strengeren Stile und namentlich durch gute Choralmelodien nicht genügend in den Verhältnissen der diatonischen Tonleiter geübt sind. Allerdings giebt es ja Kompositionen Palestrinas, die nicht für einen modern besetzten Chor passen; das liegt aber nicht an der Beschaffenheit der von ihm gebrauchten Intervalle, sondern lediglich daran, dafs er den Alt mit Männerstimmen zu besetzen pflegte und deshalb demselben oft in der Tiefe noch einige Tonstufen hinzufügte, die für unsere Altisten und Altistinnen unerreichbar sind. Eine nicht geringe Anzahl vierstimmiger Motetten sind aber für die heutige Besetzung höchst zweckmäfsig, von denen ich einige nennen will, die unter meiner Leitung oft auf dem Gymnasium gesungen worden sind, wie *Dies sanctificatus* (in *B*-Dur), *Ego*

sum panis vivus (in *G*- oder *As*-Dur), *Sicut cervus*, beide Teile (in *As*-Dur), *Valde honorandus est* (in *B*-Dur), auch *Tu es pastor ovium* (in *A*-Dur) mit einer einzigen kleinen Änderung des Altes im 22. Takt, wo die genannte Stimme bis zum kleinen *e* hinabsteigt. Ferner die sechsstimmige Motette *O Domine Jesu Christe* u. s. w. Und selbst unter den achtstimmigen Stücken sind einige sehr gut ausführbar, wenn der Schulchor in allen Stimmen zahlreich genug und sicher besetzt ist.

II. Die Ausbildung der Gesanglehrer.

In den drei ersten Jahresberichten sind einige Dinge besprochen worden, deren Erfüllung mir unbedingt nötig scheint, wenn der Gesangunterricht einen nutzenbringenden Erfolg haben soll. In *Jb.* I nämlich, dafs dem Unterricht eine ausreichende Anzahl von Stunden zur Verfügung gestellt und dieselben zweckmäfsig im Lektionsplan verteilt werden; in *Jb.* II, dafs von seiten der Schulbehörden auch hinreichende Geldmittel zur Anschaffung von Musikalien, namentlich Einzelstimmen, sowie zur Erhaltung und Stimmung der Klavierinstrumente bewilligt werden. In *Jb.* III ist auf eine zweckmäfsige Behandlung der angehenden Männerstimmen hingewiesen worden und dafs es nur schädlich wirken kann, wenn man auf den Schulen den Männergesang als solchen pflegen wollte. In gegenwärtigem IV. Bande soll nun in der Kürze ein Wort über die Ausbildung der Gesanglehrer folgen.

Während in allen Schulfächern, die auf den höheren Lehranstalten vertreten sind, sowohl in den Wissenschaften wie in den Sprachen, und auch in den technischen Gegenständen, Zeichnen und Turnen, der anzustellende Lehrer sich einer gründlichen Prüfung unterziehen und sogar einen Nachweis seines Bildungsganges beibringen mufs, so fehlt dies für den Gesangunterricht beinahe gänzlich, wenigstens läfst sich nirgends in dieser Beziehung ein bestimmtes Prinzip erkennen. Dies hat seinen Grund in unseren verfahrenen musikalischen Zuständen, d. h. in der ungenügenden Trennung von Vokal- und Instrumental-Musik, indem sehr viele, wenn nicht die Mehrzahl der Menschen die virtuose Fertigkeit auf einem Instrument (namentlich Klavier und Orgel) höher stellen, als die wirkliche Erkenntnis der harmonischen und rhythmischen Verhältnisse, wie sie der Gesanglehrer notwendigerweise besitzen mufs. Und so kommt es denn, dafs vielfach, ja selbst bisweilen an mafsgebenden Stellen, die Ansicht sich geltend macht, dafs ein Musiker, wenn er sich eine gewisse Routine im Klavierspiel angeeignet hat und daneben im Besitz einer angenehmen Stimme ist, mit der er eine Opernarie oder ein modernes Lied in gesellschaftlichen Kreisen mit Anstand vorzutragen weifs, genügend befähigt sei,

den Gesangunterricht an einer höheren Lehranstalt, sowie die Leitung eines Schul- oder Kirchenchores mit Erfolg zu übernehmen.

Dies ist aber keineswegs der Fall und nur, wenn die jungen Musiker, die sich dem Schul- und Kirchendienste widmen wollen, wieder wie in früheren Zeiten veranlafst werden, einen von vornherein auf das richtige Ziel hinsteuernden Studiengang durchzumachen, kann der Gesang auf den Schulen gebessert und schliefslich zu günstigen Erfolgen gehoben werden. Dazu gehört aber in erster Linie, dafs der Staat die Sache selbst in die Hand nimmt und eine musikalische Lehranstalt gründet, die allein den obenangegebenen Zweck verfolgt. Hiergegen wird man von verschiedenen Seiten einwenden, dafs ja in der Königl. Hochschule für ausübende Tonkunst in Verbindung mit der Königl. Akademie der Künste und in dem Königl. Institut für Kirchenmusik solche Institute beständen. Über die zuerst genannte Hochschule enthalte ich mich hier des Urteils, da sie gerade der Schule entgegenlaufenden Zwecken dient und hauptsächlich für die Ausbildung von virtuosen Spielern und Sängern gegründet ist. Dagegen hätte allerdings das Königl. Institut für Kirchenmusik die Aufgabe, den unbegleiteten Chorgesang, d. i. die eigentliche Kirchenmusik, wie sie in Kirche und Schule in gleicher Weise gepflegt werden sollte, eingehend zu lehren. Indes beschränkt sich der Unterricht dort gegenwärtig fast nur auf das Orgelspiel, etwas Klavier und Violine, und für den Gesang und die theoretische Ausbildung der Musiker wird höchst wenig gethan. Nicht viel anders ist der Unterricht auf den Schullehrerseminaren, deren Zöglinge häufig auch zu Gesanglehrern an den höheren Lehranstalten herangezogen werden.

In einem Institut aber, welches sich die Ausbildung von Gesanglehrern und Chordirigenten zur Aufgabe macht, mufs der Haupt-Unterrichtsgegenstand der Gesang selbst sein, und zwar auf das engste verbunden mit dem Unterricht in der theoretischen Musik und der musikalischen Komposition. Namentlich die beiden Fächer, Komposition und Gesang, gehören unzertrennlich miteinander zusammen. Wer nicht zuvor singen gelernt und sich ein feines Gefühl dafür angeeignet hat, was sich schön und leicht mit der Stimme wiedergeben läfst, wird niemals ein guter Vokalkomponist werden. Und so auch umgekehrt: wer nicht ein gründliches Studium im strengen Kontrapunkt durchgemacht hat, wird niemals ein guter Sänger und Gesanglehrer sein können, der die für seinen Chor zu wählenden (und in einzelnen Fällen auch selbst zu komponierenden) Gesänge in Rücksicht auf ihre Ausführbarkeit und Wirkung richtig zu beurteilen imstande ist.

Der Unterricht in der Theorie der Musik macht den Musiker dann noch mit dem wahren Wesen der rhythmischen und harmonischen Verhältnisse näher bekannt; und dies ist in unserer heutigen Zeit ganz besonders nötig, da auf diesem Gebiete vielfach irrige Vorstellungen herrschen, wie namentlich betreffs der Gröfse der musikalischen Intervalle. Denn ohne hierin eingehende Studien gemacht zu haben, wird selbst ein gut

beanlagter Musiker zu mancherlei Fehlern (d. h. falschen Vorstellungen) sich verleiten lassen, wie die Erfahrung täglich zeigt. So setzen z. B. unsere Violinspieler mit wenigen Ausnahmen den kleinen halben Ton für den grofsen und umgekehrt den grofsen für den kleinen, und hiermit im Zusammenhange greifen sie die grofsen Terzen meist zu grofs, die kleinen zu klein, und so noch andere unzählige Abweichungen von der harmonischen Reinheit. In der Instrumentalmusik, die aus mannigfachen Gründen kaum jemals wirklich rein sein kann, läfst man sich dergleichen Abweichungen von den wahren Verhältnissen allenfalls gefallen; wenn aber ein Gesanglehrer und Chordirigent mit solchen verkehrten Ansichten einen Chor unterrichten, üben und leiten will, so wird er niemals zu einem befriedigenden Resultat kommen; alle Mühe ist vergebens!

Sowohl aus den früheren Jahresberichten, als auch aus dem gegenwärtig gegebenen kurzen geschichtlichen Abrifs über den Verfall des unbegleiteten Chorgesanges und den Bemerkungen über die Ausbildung der Gesanglehrer an den höheren Lehranstalten geht, wie ich glaube, zur Genüge hervor, dafs der Gesangunterricht, dessen erziehliche Bedeutung ja von so vielen Seiten voll anerkannt wird, einer gründlichen Neugestaltung bedarf. Auf alle Einzelnheiten hier noch näher einzugehen, mufs ich mir leider versagen, da Betrachtungen dieser Art den mir zugemessenen Raum weit überschreiten würden.

III. Lehrmittel.

Wir kommen jetzt zur Anzeige der im verflossenen Jahre erschienenen Werke, die dem praktischen und theoretischen Musikunterricht in der Schule dienen sollen. Leider ist das Resultat hier fast immer dasselbe. Von den zahlreichen Sammlungen und Bearbeitungen von Chorälen, Liedern, Motetten u. s. w. kann nur der kleinste Teil auf solchen Anstalten gebraucht werden, an denen durch glückliche Umstände dem Gesangunterricht schon seit längerer Zeit eine bessere Pflege zu Teil geworden ist. Alle diese Sammlungen sind nur Notbehelfe und zwar namentlich deshalb, weil sie erstlich fast ohne Ausnahmen in sogenannten Klavier-Partituren auf zwei Systemen im Violin- und Bafsschlüssel (also nicht in Einzelstimmen) erschienen sind, und zweitens, weil sie gar zu viele mehrstimmig arrangierte Volkslieder und dgl. enthalten, die für höhere Lehranstalten wenig passen, und ferner drittens, weil in ihnen die älteren klassischen Kompositionen (wenn solche überhaupt Aufnahme gefunden haben) nur selten originalgetreu wiedergegeben sind. Auf alle diese Fehler ist schon in den früheren Jahrgängen wiederholt aufmerksam gemacht worden.

Ich beginne nun mit den für den einstimmigen Schulgesang bestimmten Choralsammlungen. In Bezug auf die Notierung des Chorals überhaupt

(nicht nur des einstimmigen, sondern auch des mehrstimmig bearbeiteten) möchte ich mir vorweg eine Bemerkung erlauben: In unsern für den Organistendienst bestimmten Choralbüchern sehen wir die Choräle meistens so niedergeschrieben, dafs jede Silbe eine Viertelnote erhält, obwohl wir die Lieder in einem so langsamen Zeitmafs zu singen pflegen, dafs wir auf jeder Silbe zwei Taktzeiten aushalten. Die in Rede stehende Anwendung der Viertelnoten ist wohl hauptsächlich der Raumersparnis wegen geschehen und auch, weil sich im mehrstimmigen Orgelsatze die schwarzen Köpfe der Viertelnoten besser als die hohlen der halben Noten unterscheiden lassen. Für den Schulgesang ist es indes unbedingt zweckmäfsiger, halbe Noten zu setzen und je nach der Taktart zwei oder drei zu einem Takt zusammenzufassen, da die Schüler bei der Unterweisung in der Notenkenntnis zunächst die Viertelnote als das Zeichen für die (zu zählende und zu messende) Taktzeit kennen lernen und eine Abweichung hiervon leicht Verwirrung hervorrufen kann. Auch dürfte es sich nicht empfehlen, vier halbe Noten zu einem geraden Takt zusammenzufassen, als dann nicht selten bei weiblichen Versausgängen die vorletzte lange betonte Silbe als ganze Note auf die zweite Hälfte des Taktes fällt.

Von den hier vorliegenden vier einstimmigen Choralsammlungen sind drei in Viertelnoten, eine dagegen, das *Evangelische Schulgesangbuch für höhere Lehranstalten* in halben Noten geschrieben. Dieses in vieler Beziehung treffliche Büchlein dient aber nicht eigentlich dem Schulgesangunterricht, sondern vielmehr den Schulandachten. Den Liedern sind alle Strophen (oft zehn und mehr) beigegeben, während unter der jedesmal vorgedruckten Melodie keine Textworte stehen, wodurch sich der Gebrauch in den Singestunden schon von selbst verbietet. Die drei anderen Werkchen sind in Viertelnoten geschrieben. Wir nennen hier zuerst das *Choralbuch* von M. Köhler, welches die Melodieen meist in einer für die Stimmen guten Mittellage bringt. Sehr zu bedauern ist es aber, dafs der Verf. nicht die durchaus nötige Rücksicht auf die Tonarten nimmt und z. B. die Melodien der dorischen Tonart, wie „Mit Fried' und Freud' ich fahr' dahin“, „Befiehl du deine Wege“, „Wenn meine Sünden mich kränken“ u. a. als Mollmelodien notiert. Wenn man die Schüler im Tonleitersingen unterrichtet, so liegt es sicherlich nahe (oder vielmehr, es versteht sich eigentlich ganz von selbst), dafs man sie nicht nur mit den Verhältnissen der einen Oktave *c'—d'—e'-f'—g'—a'—h'-c''* bekannt macht, sondern dafs man sie nach beiden Seiten hin den Umfang überschreiten lehrt, sie also auch so singen läfst: *a—hc'—d'—e'f—g'—a'—h'c''—d''—e''*, soweit es der Umfang der Stimmen erlaubt. Und ebenso naturgemäfs ist es dann, dafs man nicht nur die Oktave von *c'* bis *c''*, sondern auch die von *d'* bis *d''* (*d—ef—g—a—hc—d*), die von *e'* bis *e''* (*ef—g—a—hc—d—e*) übt, und, setzt man das *c* höher oder tiefer an, auch die von den Grundtönen *F, g, a, h*. Bei einem solchen Unterricht lernen die Knaben dann die dorischen, phrygischen u. s. w. Melodieen ebenso leicht und sicher, wie die sog. Dur-Melodieen. Für die Oktave

D-dorisch ist die Melodie „Mit Fried' und Freud' ich fahr' dahin" so mustergültig, dafs es geradezu unbegreiflich scheint, wie man hier ein *b* vorzeichnen und dasselbe jedesmal durch ein ♮ wieder aufheben kann. Dies ist aber eine Folge der leider heutzutage fast allgemeinen Kenntnislosigkeit in der musikalischen Theorie und Komposition, wovon oben gesprochen worden ist. Sehr anzuerkennen ist es daher, dafs in den beiden anderen Sammlungen, die eine: von den Lehrern C. Wiegand und L. Piening in Bielefeld *Ausgewählte Choralmelodieen*, und in dem *Choralmelodienbuch für die evang. Chorschule* (ohne Namen des Verf.) die Melodieen in den sogenannten Kirchentönen nicht mit unnützen Vorzeichnungen versehen sind. In dem erstgenannten Werkchen stehen die Melodieen zum Teil für die mittlere Stimmlage etwas zu hoch notiert; es ist daher Sache des Lehrers, zweckmäfsig zu transponieren. Und in dem anderen ist eine ganz fremdartige Taktbezeichnung in Anwendung gebracht, die weder den Schülern noch dem Lehrer irgend etwas nützen kann, auf die ersteren aber verwirrend wirken mufs. Hier ist nun noch die von Franz Dirschke veranstaltete Sammlung von *Kirchenliedern* zu nennen, die viele gute Melodieen enthält, aber ausschliefslich zum Gebrauch an katholischen Schulen und beim katholischen Gottesdienst bestimmt ist. Eine grofse Zahl der hier aufgenommenen Melodieen (und zwar die besten) sind evangelischen Choralbüchern entnommen. Ein Anhang enthält aufserdem eine Anzahl liturgischer (lateinischer) Gesänge.

Sehr zahlreich sind die im verflossenen Jahre erschienenen Sammlungen für zwei-, drei-, und zum Teil auch vierstimmigen Knabenchor. Wir nennen hier zunächst *Drei kleine Motetten* für drei Stimmen von Richard Bartmuss, welche selbständige Kompositionen des Verf. sind, und die sich beim Unterricht wohl verwenden lassen. Ebenso enthält das vom Professor Dr. Fr. Zimmer herausgegebene *Kirchenchorbuch* einige brauchbare und sangbare Nummern von älteren und neueren Komponisten. Und Hermann Kipper hat eine Anzahl *vaterländischer Lieder* für zwei und drei Stimmen komponiert, die sich gröfstenteils bequem singen lassen, deren Gebrauch aber dadurch erheblich erschwert wird, dafs der Komponist selbst in den dreistimmigen Sätzen nur ein Liniensystem anwendet und aufserdem nur die erste Strophe unter die Noten setzt. Die anderen Sammlungen, wie der *Liederkranz* von Ludwig Erk und Wilhelm Greef, der *Sängerhain* von den Gebrüdern Ludwig und Friedrich Erk und W. Greef, die *Liedersammlung für Schule und Haus* von Martin Fischer, die *Sedanlieder* von G. B. Geyer, *Heimat und Vaterland* von Gustav Schaper, *Deutscher Liederschatz* von H. A. Stoffregen, der *Liederstraufs* von Wilh. Schulze, sowie die umfangreichere Sammlung *Liederschatz* vom Musikdirektor Friedr. Zimmer (dem Vater des Professors) bieten wenig Neues, mögen sich aber unter den obwaltenden Umständen (namentlich in den Volksschulen, wo sie eingeführt sind) stellenweise als brauchbar erweisen. Anders verhält es sich dagegen mit Ferdinand Jansons Werkchen *Choräle und Gesang-*

übungen, das wohl keinem passen dürfte. Nach einer Sammlung von 65 zwei- und dreistimmigen Chorälen giebt der Verf. eine Reihe von Übungen, die zum Teil so unpraktisch eingerichtet sind, dafs sie kaum (S. 64 ff.) von einer italienischen Primadonna gesungen werden können, noch dazu auf unzusammenhängenden Textworten wie Prinz, Propst, Gischt, Front, Krebs, Mörder, klopft, schnappt u. s. w., und dann weiter unten: „Lott' ist tot, Lott' ist tot, Jule liegt im Sterben, Hans ist da, Hans ist da, und will alles Erben.“ Das andere Werkchen desselben Verfassers *Deutsche Schulgesänge für Mädchen* (5. Heft) hält sich von dergl. Extravaganzen frei. — Wir kommen nun noch zu der von August Mauss verfafsten *Liederschule*. Das Werk umfafst vier Teile, die neben einer kleineren Anzahl geistlicher Gesänge gröfstenteils ein-, zwei- und dreistimmige weltliche Lieder, sowie ein- und zweistimmige Übungen nebst einigen theoretischen Erklärungen enthalten. Die Auswahl und Anordnung der Lieder ist im ganzen gut; die theoretischen Erklärungen genügen indes wenig, wenn es auch immerhin mit Lob anzuerkennen ist, dafs der Verf. bei Besprechung des sog. halben Tones nicht von der gleichschwebenden Temperatur ausgeht, sondern richtig einen Unterschied zwischen dem grofsen und kleinen Halbton macht. Als höchst wunderlich und verkehrt dürfte es aber erscheinen, was der Verf. im Vorwort zum 3. Heft über die Organisation des Schulgesangunterrichtes im allgemeinen sagt. Er verwirft für die Schule nicht nur (und das mit Recht!) den Männergesang, sondern auch den gemischten Chorgesang. Zur Begründung seiner Ansicht giebt er folgendes an: „Wenn uns der gemischte Chor, d. i. die Vereinigung der vier menschlichen Hauptstimmgattungen, der Frauen- und Männerstimmen (Sopran, Alt, Tenor und Bafs) die vollendetste Form unter allen Chorbildungen darstellt, und deshalb auch in gesanglicher Beziehung das Schönste und Vollkommenste zu bieten vermag, so hat ein aus zehn-, vierzehn-, achtzehn- und neunzehnjährigen Sängern bestehender Chor, von welchen die ersten den Sopran, die zweiten den Alt und die letzten den Tenor und Bafs bilden sollen, schon in seiner Zusammensetzung etwas Unnatürliches, indem er ein Zusammenwirken der verschiedensten Altersklassen notwendig macht, die doch in ihrer Auffassungskraft, ihrer Leistungsfähigkeit so wesentlich auseinandergehen. Einem ähnlichen Zusammenwirken verschiedenster Altersklassen begegnen wir bei keinem anderen Unterrichtsgegenstande dieser Schulanstalten mehr.“ — Hiergegen ist erstlich zu sagen, dafs es ohne Zweifel sehr naturwidrig wäre, wie es der Verf. angiebt, die Knaben nach dem Alter in Stimmen zu teilen, die zehnjährigen in den Sopran und die vierzehnjährigen in den Alt zu stellen! Doch davon wollen wir absehen. Jetzt kommt es nur darauf an, die Behauptung des Verf. näher ins Auge zu fassen, nach der es falsch sein soll, Schüler so verschiedenen Alters zu einem Chore zu vereinigen und gemeinsam zu unterrichten. Dieselbe widerspricht dem wahren Wesen der Musik. Denn die Erfahrung hat seit Jahrhunderten gelehrt, dafs die richtige Ausführung des Gesanges, wenn er

sich in seinen natürlichen Grenzen bewegt, nur wenig vom Lebensalter abhängig ist, so dafs es oft vorkommt, dafs ein gut beanlagter zehnjähriger Knabe viele der im Jünglingsalter (von 17—20 Jahren) stehenden Sekundaner und Primaner im Treffen der Intervalle und in der Wiedergabe der rhythmischen Verhältnisse und nicht selten auch im Vortrage übertrifft. Und ist nicht in den meisten mit Knabenstimmen besetzten Kirchenchören (wie z. B. im Berliner Domchor) das Alters- und Bildungsverhältnis zwischen den hohen und Männerstimmen ein noch viel gröfseres als in einem Schulchore? Das ist aber gerade das Schöne eines guten Schulchores, dafs er in seinen Mitgliedern alle Schulklassen umfafst und so gleichsam ein Abbild der ganzen Schule giebt. Allerdings mufs hierbei vorausgesetzt werden, dafs auf einer Anstalt, wo der Gesang in der angegebenen Weise gelingen soll, der Geist der Ordnung herrscht, so dafs die kleineren Schüler die gröfseren mit Recht sich zum Vorbild nehmen können. Herr Mauss nennt einen solchen Schulchor eine „Elite", die nur die gesangstüchtigsten „Schüler der einzelnen Klassen auswählt und die minderbefähigten ausschliefst". Sollen denn aber die tüchtigeren sich durch den unreinen Gesang der minderbefähigten stören und in ihren Bestrebungen hemmen lassen? Für die minderbefähigten, zu denen auch die trägeren und uninteressierteren Schüler gehören, bestehen die beiden zweiten Singeklassen, aus welchen sie beim Schlufs jedes Semesters in die erste Singeklasse (in die sog. „Elite") hinaufrücken können, wenn sie sich die nötige Sicherheit angegeeignet haben. Und nun wird sich sogar ganz naturgemäfs aus der ersten Singeklasse (die schon eine „Elite" ist) eine noch kleinere, eine Extra-Elite herausbilden, da es viele Gelegenheiten giebt, bei denen es schlechterdings unmöglich wäre, mit der ganzen Chorklasse von hundert und mehr Sängern anzutretren. Und der Lehrer kann nur wünschen, dafs es sich jeder Schüler zur Ehre anrechnet, dieser Extra-Elite angehören zu dürfen. Herr Mauss behauptet freilich, „dafs eine solche Chorbildung nur die Eitelkeit der Schüler weckt und nährt". Wie eitel müfste dann erst ein Schüler werden, dem man eine Solopartie anvertraut, oder, der bei einem Schulaktus ein Gedicht zu deklamieren hat? Aus allem geht aber hervor, dafs der Verf. den Wert des Gesanges für die Schule nicht richtig beurteilt und ihn nur als Unterrichtsgegenstand behandelt wissen will, während derselbe zugleich einen höheren (künstlerischen) Zweck verfolgt, nämlich aus den musikalisch begabteren Schülern einen Chor zu bilden, der als Organ der Schulgemeinschaft es übernimmt, bei allen feierlichen Anlässen, ernsten wie heiteren, durch die Ausführung von passenden Festgesängen der gemeinsamen Empfindung einen würdigen Ausdruck zu geben. Und hierin liegt, meiner Ansicht nach, für jede gröfsere Schule die Unentbehrlichkeit eines zweckmäfsig eingerichteten Gesangunterrichtes, ganz abgesehen von dem Nutzen, den derselbe für den einzelnen Schüler hat. — Schliefslich sei hier noch des ohne Namen des Verf. herausgegebenen *Jugendsängers* gedacht, dessen Lieder für katholische Schulen und Vereine bestimmt sind. Leider sind

hier selbst die dreistimmigen Sätze nur auf einem Liniensystem notiert.

Für den Männergesang ist diesmal nur ein kleines Heftchen *Liturgische Gesänge* von R. Kropf zur Anzeige eingegangen, das sich in einfachen Modulationen bewegt und von Gesangvereinen beim Gottesdienst wohl verwendet werden kann. — Eigentümliche Arbeiten giebt uns S. Widmann in seinem *Liederbuche*, in den *Zwanzig dreistimmigen Choralen* und in den *Notwendigsten technischen Singübungen*, in denen er Kompositionen für Jünglinge im Alter von vierzehn bis siebzehn Jahren zusammengestellt hat. Hierbei nimmt er drei Stimmgattungen an: „1. nicht gebrochene Stimmen mit einem Umfange im 14. und 15. Jahre von *g* bis *h'* und im 15. und 16. Jahre von *g (f)* bis *a' (g')*; — 2. halbgebrochene im Umfange von *e* bis *g' (f')*, resp. *d* bis *f'*; 3. ganz gebrochene im Umfange von *c* bis *d'*, resp. *A* bis *c'*, also durchschnittlich jede Stimme 9 bis 10 Töne Umfang.“ Jeder erfahrene Singlehrer weifs, dafs es zur Erhaltung der Stimme notwendig ist, wenn der Stimmbruch oder Wechsel im vierzehnten oder fünfzehnten Lebensjahr eintritt, den Schüler auf ungefähr zwei Jahre vom Gesangunterricht gänzlich zu dispensieren. Wenn man dies nicht will, so könnte man Tonleitern und Choräle höchstens in dem kleinen Umfange einer Quinte oder Sexte üben lassen. Nach meiner langjährigen Erfahrung ist es aber unbedingt das beste, man läfst die Stimmen gänzlich ruhen, bis sie eine gewisse Festigkeit bekommen haben. Dies geschieht nur leider nicht immer von Seiten der Schüler, von denen die begabteren nur allzuoft zu Hause am Klavier allerlei Lieder und Arien singen, wodurch sie ihre Kehlen mehr anstrengen, als es jemals im regelrechten Singunterricht geschehen kann. Die S. Widmannschen Kompositionen liegen aber gerade in einer Tonhöhe, die am allerwenigsten geeignet ist, von Jünglingen während des Stimmwechsels gesungen zu werden.

Nun sind noch die für den vollen gemischten Chor, also für die erste Singeklasse bestimmten Chor- und Liederwerke zu betrachten. Wenn der Gesangunterricht auf einer Anstalt gut organisiert ist, so ist es, wie schon früher bemerkt, von besonderem Werte, dafs die Schule selbst sich in den Besitz guter klassischer Werke in ausgeschriebenen Einzelstimmen setzt. Dies ist aber nur möglich, wenn der Gesanglehrer die richtige Vorbildung und gründliche Studien in seiner Kunst durchgemacht hat, so dafs er eine genügende Kenntnis von den Meisterwerken früherer Zeiten und der musikalischen Litteratur im allgemeinen besitzt. Ist dies nicht der Fall, so wird er immer wieder zu jenen unglücklichen Lieder- und Motettensammlungen (sog. Partituren auf zwei Systemen) greifen, die so recht eigentlich dazu angethan sind, den Schulgesangunterricht auf den höheren Lehranstalten in Mifskredit zu bringen. Hiermit wollen wir keineswegs über jede einzelne Erscheinung den Stab brechen. Die meisten Sammlungen bringen aber immer dieselben Stücke wieder, und selbst die schlechtesten Lieder werden wiederholt abgedruckt, so dafs wir auch jetzt das Falk-Goethe'sche Abendlied „Unter allen Wipfeln ist Ruh“

in zwei Sammlungen wieder antreffen. — Es sind hier zu nennen von den Gebrüdern Ludw. und Friedr. Erk und W. Greef der *Sängerhain*, von A. Knabe *72 Lieder*, C. Kuntze *Psalme und Sprüche*, ein Werkchen, das sich durch selbständige Kompositionen auf drei Liniensystemen (der Tenor ist besonders notiert) vor den meisten anderen vorteilhaft auszeichnet. Ferner von R. Palme *Sang und Klang*, ebenfalls auf drei Systemen notiert. An Stelle des Altes steht hier ein zweiter Sopran und an Stelle des Tenors ein Alt. Die tiefe Stimme ist durch eine Barytonstimme auszuführen. Dann von Fr. W. Sehring *Chorbuch*, von Rob. Schwalm *123 Volkslieder und Gesänge*, von B. Kothe *Liederstraufs*, 3. Teil, von C. Sturm *Zwei- und vierstimmige Lieder*, von S. Kümmerle *Choralbuch für evangelische Kirchenchöre*, und endlich noch ein Werkchen von Jos. Ferd. Klofs *Hymni sacri* mit lateinischen Gesängen, hauptsächlich beim katholischen Gottesdienst zu gebrauchen.

Schliefslich liegen noch eine Anzahl von Gesangschulen und theoretischen Schriften vor, die von sehr verschiedenem Werte sind. Es sei hier zunächst auf Michael Bauers *Männer-Chorgesangschule* hingewiesen, die insofern zu loben ist, als der Verf. in seiner musikalischen Belehrung wirklich von vorn anfängt, im Gegensatz zu so manchen anderen Werken, von denen er in der Vorrede mit Recht tadelnd bemerkt: „Von den mir bekannten Männerchorgesangschulen setzen alle schon das Erreichthaben einer gewissen, oft nicht sehr niedrigen Stufe musikalischen Wissens voraus. Keine einzige fängt ganz gründlich von den ersten Elementen an, und dennoch mufs ein noch so alter Mann, wenn er beispielsweise lesen lernen will, so gut bei dem *Abc* anfangen, wie der sechsjährige Knabe.“ Und weiter unten heifst es: „Es wird heutzutage fast nur Stimme gebildet, hie und da sogar gemacht.“ Dies ist sehr richtig. Ein guter Gesangunterricht wird daher den Schüler zunächst mit den Verhältnissen genau bekannt zu machen haben, die er mit seiner Stimme darstellen soll (Rhythmus und Harmonie). Gelingt ihm die vollkommene Darstellung, so wird die Stimme sich schon von selbst weiterbilden; während umgekehrt eine sog. Stimmbildung ohne genügende Belehrung in den harmonischen und rhythmischen Verhältnissen oft die beste Stimme zu Grunde richtet. Die vom Verf. gegebene Belehrung ist meist gut, wenn sie auch oft, namentlich in Bezug auf die Tonleiter und die Intervalle, noch eingehender und geordneter sein könnte. Auch die Terminologie ist nicht konsequent, wenn er z. B. die Quarte ein Intervall von vier Tönen, die Quinte eins von fünf Tönen nennt. Hier mufs es Stufen heifsen, am besten so ausgedrückt: die Quarte umfafst vier Stufen der diatonischen Tonleiter, und in ihrem Umfange liegen, wenn sie rein ist, zwei ganze Töne und ein halber Ton (z. B. *c—d—ef*, *d—ef—g*) oder, wenn sie übermäfsig ist, drei ganze Töne *f—g—a—h*. Und so mancherlei anderes. — Richard Dannenbergs *Katechismus der Gesangskunst* dient weniger dem Gesangsunterricht auf der Schule, als hauptsächlich der Ausbildung virtuoser Sänger. Die musikalische Belehrung ist meist dürftig, manches, was er z. B. über den

diatonischen Halbton, die grofsen Terzen u. s. w. sagt, sogar falsch. Wunderlich ist es auch, dafs der Verf. den Doppellaut *eu (äu)* wie *oi* ausgesprochen haben will. Ed. Engels *Beobachtungen über den Stimmumfang sechsjähriger Kinder* kommen zum Glück beim Gesangunterricht auf den Gymnasien nicht in Betracht und bleiben auch in der Volksschule am besten unbeachtet. — Martin Fischers *Hülfsbuch* enthält viel Unklares, wenn er z. B. so anfängt: „Ein Ton kann sein a) stark oder schwach, b) hoch oder tief, c) lang oder kurz." Das Wesen des musikalischen Tones beruht allein auf der Stätigkeit oder Unveränderlichkeit seiner Höhe; und in harmonischer Beziehung kommt es darauf an, dafs die verschiedenen in Anwendung kommenden Tonhöhen beim Gesange durch die Stimme in ein richtiges Verhältnis zu einander gesetzt werden. Stark und schwach, lang und kurz haben mit dem Begriff des Tones selbst gar nichts zu thun. — Was nun die Intervalle anbetrifft, auf deren Erlernung der Verf. mit Recht ein so grofses Gewicht legt, so werden dieselben bekanntlich nach der Anzahl der Tonstufen benannt, die sie in der diatonischen Tonleiter umfassen. Die Sekunde umfafst zwei Stufen, die Terz drei Stufen u. s. w. Die Stufen genannter Tonleiter sind aber von ihren Nachbarstufen nicht alle gleich weit entfernt, sondern die Stimme hat an gewissen Stellen, um die Nachbarstufe zu erreichen, einen kleineren, an anderen einen gröfseren Schritt zu machen. Den kleineren Schritt nennen wir halben Ton, den gröfseren ganzen Ton. Mithin ist es höchst ungenau, wenn der Verf. von ganzen und halben Stufen spricht und aufserdem noch von der Anschauung ausgeht, dafs zwei halbe Stufen (besser halbe Töne) zusammen eine ganze Stufe (besser ganzen Ton) ausmachen. So sagt er z. B. S. 19 „Die verminderte Quinte (*hc—d—ef)* ist gleich drei ganzen Stufen" und ebenso S. 21 „Die kleine Sexte *(ef—g—a—hc)* ist gleich vier ganzen Stufen." Das kann nur verwirrend auf den Schüler wirken, für den es bei richtiger Erklärung gar keine Schwierigkeit hat einzusehen, dafs in dem Umfang einer kleinen Sexte zwei kleinere Schritte (halbe Töne) und drei gröfsere Schritte (ganze Töne) liegen. Vier ganze Töne *(c—d—e—fis—gis)* bilden eine übermäfsige Quinte. — In dem umfangreichen Werke von J. W. L. Hille *Der Gesang und Gesangunterricht in der Schule* haben wir eine recht anspruchsvolle Arbeit vor uns, die aber trotzdem wenig positive Belehrung bietet, indem der Verf. sich quält, eine Menge philosophischer Ideen in unverdauter Gestalt von sich zu geben. Der polemische Ton berührt unangenehm und das beigegebene Notenheft ist unpraktisch und unmusikalisch. — W. Irgang bringt uns in seinem kleinen *Übungsbuch* einige brauchbare Übungen, doch fehlt bei ihm (— wie heutzutage fast immer —) eine genügende Erklärung der diatonischen Tonleiter, die doch die Grundlage der ganzen Harmonie ist. Die Verwandlung einer Durtonleiter in eine melodische, harmonische und alterierte (!) Molltonleiter ist zwecklos. — In Richard Kügeles *Anleitung zum Gesangunterricht* ist manche gute Belehrung enthalten. Auch ist es anzuerkennen, dafs der Verf. sich der weniger begabten

Schüler annimmt. Die Terminologie ist leider nicht immer genau. Es handelt sich auch hier darum, dafs der Verf. nicht einen richtigen Unterschied zwischen Stufe und Schritt zu machen weifs. Das Tetrachord (S. 23) besteht also nicht „aus zwei ganzen und einer halben Stufe" sondern aus zwei gröfseren Schritten (ganzen Tönen) und einem kleineren Schritt (halben Ton) *g—a—hc*. Wenn am a. O. „drei" ganze Stufen für zwei steht, so ist das ein leicht zu erkennender Druckfehler. — F. Magerstädts *Führer* ist ein mit Begeisterung geschriebenes Werkchen, das hauptsächlich beim Unterricht kleiner Kinder zu verwenden ist. Für Gymnasien pafst es nicht. — Gustav Merks *Allgemeine Musik- und Harmonielehre* kann hier übergangen werden, da sie für den Gesangunterricht nichts bietet. — Heinrich Panofkas Werkchen *Stimmen und Sänger* gilt hauptsächlich der Ausbildung von Opernsängern, ohne die musikalischen Verhältnisse genügend zu besprechen. — Dem eben genannten Schriftchen ist P. Piels Konferenz-Vortrag *Über den Gesang* verwandt, wenn er sich auch nur dem elementaren Gebiete zuwendet. Ihm kommt es auch hauptsächlich nur auf die Behandlung des Stimmorgans an, ohne dabei eine genügende musikalische Belehrung zu geben. Was er über die Aussprache sagt, ist gut. In Theodor Rodes *Leitfaden* ist wenig Klarheit vorhanden; auch ist das Büchlein zum Teil unpraktisch angelegt. Was nützen dem Schüler z. B. vierundzwanzig Choralmelodieen ohne jeden Text? Der Zweck der J. Strubel'schen *Chorübungen* sowie deren Ausführung ist mir nicht recht verständlich. Der Verf. nimmt (ähnlich wie S. Widmann) nur drei verschiedene Stimmgattungen an, Alt *g—a'*, Tenor *d—g'* und Baryton *A—d'*. Über Friedrich Zimmers *Chorgesangschule*, die jetzt in zweiter, wie der Verf. meint, verbesserter Auflage erschienen ist, ist schon *Jb.* I S. 319 berichtet. Das andere Werkchen desselben Verf. *Elementarlehre* (Heft II, *Harmonielehre*) hat mit dem Gesangunterricht nichts zu thun.

XIV.

Turnen

C. Euler.

I. Turngeschichte.

Auch im Jahre 1889 ist die antike Gymnastik nicht unberücksichtigt geblieben. Es ist besonders die gediegene Arbeit: *Platos Stellung zur Gymnastik*, von Bebernitz zu nennen, die in der *Monatsschrift für das Turnwesen*, Jahrgang 1889 fortgesetzt wurde und Platos Ansicht in folgenden Punkten darlegt: 1. Wann und wie soll man Gymnastik treiben? Er gedenkt auch der Spielschulen und Turnspiele, bespricht ausführlich die turnerische Erziehung nach den Anschauungen Platos. 2. Welche Teile der Gymnastik kennt Plato? Auch Reigen, Ballett, Pantomime, Jagd, Waffenkampf, Marschübungen und Kriegsspiele werden mit hineingezogen; und mit Allgemeinem über die Gymnastik wird geschlossen.

Die Pflege der Athletik zu Rom behandelt Jaro Pawel in der Monatsschrift. Die 1788, also vor hundert Jahren erschienene Schrift von Hochheimer, „System der griechischen Pädagogik" giebt Otto Richter in Dresden Anlafs zu einem Aufsatz: *Aus dem alten Griechenland* (*Deutsche Turnzeitung* No. 47 u. 49). *Anklänge an die antike Gymnastik in neugriechischen Volksliedern* bildet den Inhalt eines Aufsatzes von Dr. K. Wafsmannsdorff in den *Jahrbüchern der Turnkunst* S. 444 ff.

Es sei aus dem Jahre 1887 noch der Abhandlung des Gymnasiallehrers Dr. Baldes gedacht: *Xenophons Cyropädie als Lehrbuch der Taktik*, Programm des Gymnasiums zu Birkenfeld.

Eine ganze Reihe geschichtlicher Aufzeichnungen ergiebt sich aus den Jahren 1888 u. 1889, weniger in eigenen Schriften als in Aufsätzen in der *Deutschen Turnzeitung*, der *Monatsschrift für das Turnwesen* und den *Jahrbüchern der deutschen Turnkunst*.

Als eine der hervorragenderen selbständigen Schriften ist die *Entwicklung des Schulturnens* von Ferdinand Marx zu bezeichnen.

Diese Schrift hat in den turnerischen Kreisen schon deshalb allgemeine Beachtung gefunden, weil der Begründer des neueren Schulturnens, Ad. Spiefs, durch seine epochemachende turnunterrichtliche

Thätigkeit Darmstadt eine Reihe von Jahren zu einem Mittelpunkt turnerischen Lebens gemacht hatte. Allerdings wird der, welcher gerade aus jenen Jahren ausführliche Schilderungen erwartet, sich einigermafsen enttäuscht fühlen; er findet dafür ein um so wertvolleres Material für die Geschichte des Turnens im Grofsherzogtum Hessen überhaupt.

Auch hier ging das Turnen nur langsamen Schrittes; auch Spiefs vermochte diesen nicht zu beschleunigen; sein langes Siechtum und sein frühzeitiger Tod verursachten sogar einen Stillstand. An Verfügungen, an Versuchen und gutem Willen das Turnen zu heben, fehlte es nicht. Männer wie der Oberstudienrat Professor Dr. Wagner, der spätere Realschuldirektor Lorey, Hofrat Dr. Becker, Dr. Bofsler und andere waren redlich um dasselbe bemüht; durch die Gründung eines Turnlehrer-Vereins suchte man einen inneren Halt zu schaffen.

Erst 1874 gewann das Turnen festeren Boden. Seitdem wirkt Ferd. Marx, ein Schüler von A. Spiefs und hervorragender Turnlehrer als allgemein geachteter Oberleiter des Turnens in Hessen.

Wilh. Krampe hat das Turnen in Breslau geschichtlich behandelt. 1815 von W. Harnisch eingeführt, hat dasselbe unter dessen Oberleitung und durch die Förderung von Männern wie Franz Passow und Karl von Raumer eine kurze Blüte erlebt, aber auch jenen Zwiespalt hervorgerufen, der, als Breslauer Turnstreit bekannt, die Gelehrten und Gebildeten in Breslau in zwei feindliche Lager trieb, die sich durch Wort und Schrift heftig bekämpften.

Einen bedeutsamen Rückblick auf die Entwicklung des Schulturnens in Österreich enthält die Schrift von G. Lukas, *Die k. k. Universitäts-Turnanstalt in Wien.*

Lukas geht auf das Jahr 1838 zurück, in welchem Albert von Stephany in Wien die erste orthopädische Anstalt gründete und Lehrer der Gymnastik an der k. k. theresianischen Ritterakademie wurde. 1839 wurde er auch Lehrer an der Ingenieur-Akademie und errichtete eine Privatturnanstalt in Wien. Sein Nachfolger wurde 1844 Rudolf Stephany, und wie dieser das Turnen in Wien und an der Universität zu beleben bemüht war, ohne besonders viel zu erreichen, wird in aktenmäfsiger Darstellung eingehend geschildert.

Nach dessen Tode 1855 wirkte Stegmeyer ohne Erfolg. Erst unter Joh. Hoffer geschah ein wesentlicher Fortschritt dadurch, dafs er die Turnlehrerbildung mit der Universitäts-Turnanstalt in Verbindung brachte. Es wird der vielseitigen erfolgreichen Thätigkeit dieses tüchtigen Mannes gedacht. Die 1870 herausgegebene „Prüfungsvorschrift für das Lehramt des Turnens an Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten“ hat manche Anklänge an die in Preufsen geltenden Vorschriften.

Die Wiener Universität besitzt eine eigene, reich ausgestattete Turnhalle, die von den Hochschülern unter der unterrichtlichen Leitung des Professors Hans Hoffer und des Hilfslehrers Lukas fleifsig benutzt wird. Der Plan der Halle ist der Schrift eingefügt.

Von einigen 1888 erschienenen Schriften, welche geschichtliche Rückblicke auf das turnerische Vereinsleben werfen, sei besonders *Die Geschichte des Vereins Berliner Turnerschaft* als eines der bedeutendsten deutschen Turnvereine, die *Festschrift der Turngemeinde zu Berlin zur Feier des 40. Stiftungsfestes* und des *Elften Jahresberichtes des westfälischen Turnlehrervereins* gedacht.

Auch die Abhandlung des Oberlehrers W. Görges, *Das Turnwesen und die Pflege körperlicher Übungen am Johanneum zu Lüneburg* gehört hierher.

Das Turnen trat in Lüneburg nach langen Verhandlungen 1837 ins Leben. Die Turnanstalt stand in enger Verbindung mit der Schule. Ein aus den Schülern gewählter Turnwart hatte die Leitung der Übungen; die Aufsicht auf dem Platze führte ein Lehrer. Mifsstände blieben nicht aus, obgleich Dr. Kohlrausch sich des Turnens besonders annahm. 1848 brachte der Turnlehrer Metz aus Leipzig frischen Aufschwung in das Turnen; aber es wollte doch nicht recht vorwärts gehen, bis es in neuerer Zeit durch Vermehrung der Turnstunden und einheitliche Gestaltung aufblühte. Auch die Turnfahrten, das Schwimmen und Baden der Schüler der Anstalt werden besprochen. Man erhält ein anschauliches Bild.

Das Jahr 1889 hat wenige Schriften turngeschichtlichen Inhalts gezeitigt. Es dürfte hier zunächst die noch nicht abgeschlossene *Geschichte des Turnunterrichts* des Prof. Dr. C. Euler zu nennen sein, die als V. Band der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts (Gotha, E. F. Thienemann) erscheint und, von der bis jetzt zwei Lieferungen ausgegeben sind.

Erwähnung verdient ferner die tüchtige Schrift von H. O. Reddersen: *Beiträge zur Geschichte des Schulturnens in Bremen*, Erinnerungsblätter Bremen 1889 (besprochen von Rakow in der *Monatsschrift* 1889 und in den *Jahrbüchern für Turnkunst* 1889 S. 221 ff.). Von besonderer Bedeutung sind in dieser Schrift die Erinnerungen an Berlin und das dortige Turnen zur Zeit, als noch die Kgl. Zentralturnanstalt unter Rothsteins, des streitbaren Vertreters der Lingschen Gymnastik, Leitung stand und die verschiedenen Turnrichtungen sich gegenseitig aufs schärfste bekämpften. Das machte auf den Verfasser keinen guten Eindruck. Um so behaglicher fühlte er sich in Dresden, wo die Turnlehrerbildungsanstalt von Prof. Dr. Klofs in umsichtiger, von allen Extremen sich fernhaltender Weise geleitet wurde.

Auch die Schrift von Direktor Professor Dr. Jul. Schubring: *Die Verdienste der Lübeckischen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit in Erziehung und Unterricht* ist hier zu nennen, da über die Turnanstalt und den Schwimmunterricht wertvolle Angaben gemacht werden.

Es mögen hier auch zwei Schriften des unermüdlichen und verdienstvollen Dr. K. Wafsmannsdorff mit Forschungen auf dem Gebiet des Fechtens und des Schwimmens hereingezogen werden; nämlich „Aufschlüsse über Fechthandschriften und gedruckte Fechtbücher des 16. und 17. Jahr-

hunderts", in einer Besprechung von G. Hergsell: Talhoffers *Fechtbuch aus dem Jahre 1467*, Berlin 1888, Heyfelder; und *Colymbetes, Sive de arte natandi dialogus pp.*, per Nicolaum Wynman.

In ersterer Schrift weist Dr. W. nach, dafs als sich fortschleichende Irrtümer mehrere Fechtbücher immer wieder aufgeführt werden, während sie gar nicht bestehen.

Aus der zweiten Schrift wird eines Vorkommnisses am Elisabethgymnasium zu Breslau aus der Zeit Wynmans gedacht. Wie damals an allen Schulen, war auch hier das Baden und Schwimmen im Freien durch Schulgesetz streng verboten. Ein Schüler war heimlich in die Oder gegangen und ertrunken. Der Leichnam wurde in die Schule gebracht, wo der Lehrer des Verunglückten denselben vor der Beisetzung mit Ruten peitschte, noch im Tode den Ungehorsam bestrafend, zugleich als Abschreckungsmittel für die Lebenden!

Die *Turnzeitschriften* weisen ebenfalls in reicher Fülle geschichtliche Aufsätze auf. Vor allem sind hervorzuheben die von Dr. Karl Wafsmannsdorff mit gewohnter Gründlichkeit gearbeiteten.

Die *Jahrbücher* 1888 enthalten: „Stellen aus GutsMuths' eigener Beschreibung seines Lebens vom Jahre 1832, mit Anmerkungen"; „GutsMuths, der letzte der Philanthropen, eine Rhapsodie von Ad. Diesterweg aus dem Todesjahre GutsMuths"; „Gerhard Vieths Urteil vom Jahre 1826 über Zucht und Methode im Philanthropin zu Dessau"; „Franz Pafsow und das Turnen in Jenkau und Kloster Bergen".

Die *Jahrbücher von* 1889: „Die Ringkunst der Isländer um die Mitte des vorigen Jahrhunderts"; „GutsMuths, Jean Paul und Hermann Niemeyer".

Die *Monatsschrift von* 1888: „Ein Besuch des Pestalozzianers K. A. Zeller in J. Nachtegalls Turnanstalt in Kopenhagen im Jahr 1804 und GutsMuths Ansicht vom Jahre 1805 über das deutsche Turnen"; „Karl Ritters Urteil vom Jahre 1807 über Pestalozzis Elementargymnastik"; „Pehr Henrik Ling, ein Schüler der Nachtegallschen Turnanstalt in Kopenhagen". Von 1889: „Beurteilung des Bornemannschen Turnlehrbuchs vom Jahre 1814 aus der Zeit von Jahns Turnbuch 1816 von W. Harnisch, W. Schröer und Zerenner". Die *Turnzeitung* 1888: „Dr. Johann Peter Franks Ansichten über das Turnen aus den Jahren 1780"; „Lebensschicksale des Schweizers Voitel, Lehrer an dem 1806 gegründeten Pestalozzi-Institut in Madrid"; 1889: „Die frühesten Turnanstalten, von König Friedrich Wilhelm III. im Jahre 1805 genehmigt". Der Aufsatz „Ein französisches Turnbuch vom Jahre 1884 und die Geschichte des neueren Turnwesens" enthält ergötzliche Proben der unglaublichen Oberflächlichkeit bezw. Unwissenheit, die in jenem Buche zu Tage tritt. Von 1889: „Burschenschaftliche Verhältnisse und Bestrebungen in Heidelberg in den Jahren 1816 bis 1819".

Unter den übrigen turngeschichtlichen Aufsätzen in der *Monatsschrift* von 1888 tritt vor allen hervor die überaus gründliche Abhandlung von

Dr. Hugo Rühl-Stettin: *Über Franz Amoros, den Begründer des französischen Turnwesens.* Verdienstlich ist auch Rühls Veröffentlichung von „Maſsmanns Anweisung für Vorturner zur zweckmäſsigen Leitung der Übungen im Jahre 1817“ in der *Turnzeitung* 1888. Von anderen sind noch zu nennen aus der *Monatsschrift*: „Eine Empfehlung der Turnfahrten aus dem Jahre 1816“, von W. Krampe. Aus den *Jahrbüchern*: „Zur Geschichte des Schul- und Vereinsturnens in Frankfurt a. M.“ von Rud. Bautz. Von Jaro Pawel 1888: „Villaumes Gedanken von der Bildung des Körpers“; „Wolfgang Menzel und die turnpädagogische Bewegung des vorigen Jahrhunderts“ *(Turnzeitung)*; 1889: „Ein zweites Schnepfenthal im Lüneburgischen (die Erziehungsanstalt zu Celle)“; „Viethstudien“ *(Jahrbücher)*; „John Lockes Ansichten über die leibliche Erziehung der Jugend“. Geschichtliches aus dem Jahre 1889: „Das Attentat Karl Ludwig Sands nach den Akten aus dem Untersuchungsprozeſs nebst anderen Nachrichten über den russischen Staatsrat Aug. v. Kotzebue“ von J. Sauerbrey *(Jahrbücher)*; die Arbeit berührt aber die Turngeschichte nur wenig. Ferner „Der Turnplatz und ein Turnnachmittag in der Hasenheide bei Berlin im Jahre 1818 *(Turnzeitung)* von Dr. Carl Euler.

Auch zahlreiche Aufsätze biographischen Inhalts weisen die Jahre 1888 und 1889 auf. Es seien an die Spitze gestellt der Aufsatz: *Der alte Jahn in Freiburg a. d. Unstrut* von Hildebrandt-Strehlen. Der Ertrag der Arbeit soll eine Beisteuer bilden zu einer Normalturn- und turnerischen Ruhmeshalle auf dem alten Friedhof zu Freiburg, auf dem Jahn begraben liegt. Der Verfasser giebt Schilderungen aus Jahns Leben und Treiben in Freiburg, anschaulich und lebendig geschrieben und manches Neue bietend. Es fehlt aber auch nicht an Ungenauigkeiten bezw. Unrichtigkeiten. Wenn z. B. S. 8 in der Anmerkung unter den Männern, bei welchen Jahn in „hoher Achtung“ stand, auch Stein genannt wird, so ist dies nicht der Fall. Stein wollte von Jahn durchaus nichts wissen, was diesen, der Stein sehr verehrte, nicht wenig geschmerzt haben soll. Ebenso unrichtig ist, wenn S. 10 Varnhagen von Ense unter Jahns „grundsätzliche Gegner“ gerechnet wird. Besonders wertvoll sind die im Anhang nur leider nicht im vollen Wortlaut mitgeteilten Briefe Jahns.

Von anderen Lebensbildern seien genannt: In der *Monatsschrift* 1888: Max von Pracher (von G. Weber); Professor Richard Kümmel von Hans Hoffer; Wilhelm Jenny, Karl Friedrich Hausmann, Rudolf Lion (vgl. auch *Jahrbücher* 1888 S. 357 ff.) von C. Euler; ferner Karl Immanuel Gerhardt von Vollheim-Eisleben; Georg Brosius. 1889: Geh. Ober-Regierungsrat G. A. Waetzoldt, Dr. Ed. Angerstein von Euler; Dr. Theodor Hermann, Karl Riesel von demselben; Franz Wilhelm Metz von Euler und Quietmeyer. Gustav Spieker von Marten. In den *Jahrbüchern* 1888: Johannes Buhl von C. Kallenberg; Friedr. Adolf Bormann von E. Thallwitz-Döbeln; Wilh. Jenny. 1889: Dr. Schildbach (v. Brehme); Joh. Fr.

Aug. Haugwitz (von Solbrig-Grimma); Theodor Kühlbrandt (Turnverein Kronstadt), Professor Böthke. In der *Turnzeitung* 1888: Kaiser Wilhelm und Kaiser Friedrich, von Euler, ausführliche Lebensbilder, in die eigene Erinnerungen und turnerische Beziehungen zu beiden Kaisern verflochten sind. Ferner: Ulrich von Hutten (von O. Richter); Eichendorff, Rückert (von Moser). Dr. Ernst Förster, ein Veteran der Turnerei (von Kallenberg); Ad. Oberweg (von E. Hammer); Gustav Ritz, Lorenzo Pedretti; Wih. Jenny (vgl. auch *Schweizer Turnzeitung*); J. K. A. Erbes (von H. Linck); Anton Scheibmeyer (von Dr. F. Schnitz und G. H. Weber). 1889: Prof. R. Kümmel (v. Lukas); Prof. Böthke, Robert Heck (von Th. Georgii). Auch der Aufsatz: „Jahn als Schriftsteller" von Dr. C. Th. Lion dürfte hierher zu rechnen sein.

Ganz besondere Erwähnung verdient noch die durch mehrere Jahrgänge der *Turnzeitung* hindurch sich ziehende sehr ausführliche und wertvolle Abhandlung von Zettler: „Bausteine zur Geschichte des deutschen Turnens".

II. Turnbetrieb.

Das Jahr 1889 ist turnerisch gekennzeichnet durch das 7. Allgemeine deutsche Turnfest, das vom 28. bis 30. Juli in München gefeiert und von nahezu 20000 Turnern besucht wurde.

Nicht allein die turnerischen Zeitschriften gedenken des Festes in eingehendster Weise (die *Monatsschrift* giebt einen kurzen Bericht über die bisher gefeierten Turnfeste von Euler und über das Münchener Fest von Ed. Angerstein; die *Jahrbücher* geben Turnerisches aus der Feststadt München; die *Turnzeitung* enthält einen ausführlichen Festbericht von Dr. Brendicke und Aufsätze von W. Bier und Dr. Goetz über das Fest), es ist auch eine besondere *Festzeitschrift* unter der Redaktion von Joseph Ritter von Schmaedel erschienen, die, was textlichen Inhalt, Illustrationen, die ganze Ausstattung betrifft, wohl von keinem anderen derartigen Unternehmen übertroffen, ja nicht erreicht werden dürfte. Es enthält eine wahre Fülle der wertvollsten, das ganze weite Gebiet des Turnens berührenden Aufsätze; alle namhafteren Turnlehrer, Turnschriftsteller und Turnfreunde haben Beiträge geliefert (wie Dr. Wafsmannsdorff, Weber, Dr. Schmidt, Dr. Brendicke, Georgii, Euler, Dr. Goetz, Kallenberg, Prof. Sepp, Prof. Dr. Nufsbaum, Dr. Schnitzer, Dr. Kohlmann, Jaro Pawel, A. Hermann). An der künstlerischen Ausstattung hat sich eine grofse Zahl Münchener Meister beteiligt; auch der Humor kommt zu seiner vollen Geltung.

Die Turnlitteratur des Jahres 1888 hat auf dem Gebiet der Turnpraxis nur einige, aber tüchtige Schriften aufzuweisen.

Zunächst *Das deutsche Schulturnen* von Ph. Reuther. Das Buch ist insofern ungleich gearbeitet, als die „Gechichte des Schulturnens",

der als „Einleitung“ kurze Angaben über Luther und Zwingli, Joachim Camerarius, Amos Comenius, die italienischen Humanisten, die Franzosen Rabelais, Montaigne, Rousseau, Tissot, über Locke ohne chronologische Ordnung vorausgehen, einen unverhältnismäfsig grofsen Raum einnimmt. Das Gegebene, anscheinend sich zum Teil an die Geschichte des Turnunterrichts von C. Euler anlehnend, giebt im ganzen ein klares und übersichtliches Bild. Mit einer besonderen und dankenswerten Ausführlichkeit ist das Turnen in Bayern behandelt. Die Neueren: Lion, Wafsmannsdorff, Maul konnten etwas ausführlicher besprochen werden; besonders ist bei Lion die grofse Vielseitigkeit seines Wesens nicht genügend gekennzeichnet.

In dem zweiten Teil: „Systematik und Methodik“ kommt bei der Systematik in einseitiger Weise nur das Spiefssche System zur Geltung; die Methodik giebt einige Winke betreffs des Turnens in den verschiedenen Schulkategorieen und bespricht im „Speziellen“ die Freiübungen, die Ordnungsübungen, die Stabübungen, die übrigen Gerätübungen, das Spiel und den Befehl. Der dritte Teil behandelt die Turnräume und Turneinrichtungen. Das Buch darf man als ein wertvolles bezeichen, das mannigfache Belehrung bietet.

Streng methodisch und so recht aus der Praxis gegriffen sind J. C. Lions *Bemerkungen über Turnunterricht in Knaben- und Mädchenschulen*, die in vierter Auflage vorliegen.

Als die „Bemerkungen“ Lions zuerst in der *Deutschen Turnzeitung* 1865 erschienen, erregten sie ein ungewöhnliches Aufsehen; sie wurden dann besonders herausgegeben und dienten und dienen noch vielen Turnlehrern bei ihrem praktischen Betrieb als Anhalt. Dafs man sich nicht unbedingt danach richten kann und soll, sagt der Verfasser selbst; die Bemerkungen seien zunächst für das eigene Bedürfnis geschrieben, hätten also einen „lokalen und persönlichen Charakter“. Wer dies festhält, also auf unbedingte und kritiklose Anlehnung verzichtet, wird aus der Schrift viele Anregung erhalten, eine Fülle von fruchtbaren und befruchtenden Gedanken wird ihm entgegentreten. Es wird der Gang und die Ordnung des Unterrichts in den verschiedenen Stufen besprochen, wie man Knaben vor dem zehnten, vom zehnten bis fünfzehnten Lebensjahre turnerisch behandeln soll. Es werden dann die einzelnen Schuljahre durchgenommen und wird jedem das Seine an Übungen im allgemeinen zugewiesen. Wichtige Winke werden für den Lehrer gegeben, wie er sich zu den Schülern zu stellen, wie er ihnen gegenüber aufzutreten hat.

Im *Jb.* II B379 wurde eine Schrift von A. Maul angezeigt und anerkennend besprochen; auch jetzt wieder ist eine ebenfalls aus der Praxis hervorgegangene von ihm zu nennen: Die *Turnübungen an Reck, Barren, Pferd und Schaukelringen* für die Oberklassen höherer Schulen.

Es mag befremdend erscheinen, dafs nicht auch die Übungen an anderen im Schulturnen viel gebrauchten Geräten, wie Springbock, Kletter- und Steigegerüst, Sturmlauf- (Schräg-) brett Erwähnung finden. Ein Grund mag

darin liegen, dafs auf Veranlassung der obersten Medizinalbehörde in Baden einige Übungsgeräte wegen ihrer vermeintlichen Gefährlichkeit im Gebrauch sehr beschränkt worden, ja z. B. der Springkasten ganz untersagt worden ist. Es hat dies bei den deutschen Turnlehrern grofses Aufsehen und nicht geringes Befremden erregt, welche jene „Gefährlichkeit“ nicht einzusehen vermögen, da sie ihrer eigenen reichen Erfahrung durchaus widerspricht.

Unter dem 23. Januar 1888 erliefs der Grofsherzoglich Badische Oberschulrat folgende Verfügung, das Turnen an Bock und Pferd betreffend:

„Wir sehen uns veranlafst, noch besonders anzuordnen:

1. Das Turnen an Bock und Pferd ist in der Volksschule ausgeschlossen;
2. Die Geräte Bock und Pferd sind beim Turnunterricht in den Mittelschulen für die männliche Jugend unter folgenden Bedingungen zulässig:
   a) das Springen am Bock darf nur von solchen Schülern ausgeführt werden, welche die nötige Vorübung und Körperkraft besitzen, im allgemeinen nicht vor dem 7. Schuljahre. Dabei ist zu beachten, dafs die Böcke nicht zu hoch gestellt werden;
   b) unter den gleichen Vorbedingungen ist das Turnen am Pferde den oberen Schulklassen vorbehalten. Anlaufsprünge vor dem Pferde sind vor dem 9. Schuljahr unstatthaft;
   c) bei den Übungen an Bock und Pferd mufs der Turnlehrer selbst die nötige Hilfegebung leisten. Dieselben dürfen nur von solchen Lehrern geleitet werden, welche mit dem Gebrauche dieser Geräte hinlänglich vertraut sind.“

Gegen diese das Turnen willkürlich beschränkende Verordnung sprach man sich auf das entschiedenste an anderen Orten aus. In der *Monatsschrift* beleuchtet sie A. Hermann-Braunschweig, Gymnasiallehrer Dr. Kohlrausch-Hannover, Prof. Dr. Euler, der auch für den Springkasten, ein wohl erprobtes Turngerät, eintrat. Auch die hannöverschen Turnlehrer erliefsen eine Erklärung zu der badischen Verfügung; Euler hielt auf der Märkischen Turnlehrer-Versammlung zu Sorau am 1. u. 2. Oktober 1888 einen Vortrag *Über die vermeintliche Gefährlichkeit der Turngeräte*, ebenfalls mit Bezugnahme auf jene Verordnung.

Durchaus verschiedenartig sind die Ansichten in dieser Beziehung. Der frühere Unterrichtsdirigent der kgl. preufs. Zentral-Turnanstalt verwarf grundsätzlich Reck und Barren, als gesundheitsgefährdende Turngeräte.

Die Beschränkung der Geräte thut natürlich der Tüchtigkeit der Maulschen Schrift keinen Abbruch. Der Inhalt unterscheidet sich insofern von anderen praktischen Turnbüchern, als er aus Gruppen von Übungen besteht, die zum Teil in ihren Anforderungen an die Schüler sehr weit gehen, in den unteren Klassen turnerisch gut vorgebildete Schüler voraussetzen müssen. Es sind Übungsgefüge, eine Übungsform, die der Verfasser für die zweckdienlichste hält, da sie am besten die unerläfsliche Verbindung der Wiederholung mit der Abwechselung ge-

statten, „indem durch Anfügung anderer Übungen an eine bestimmte Grundthätigkeit stets neue Übungsgebilde erzeugt werden können, die doch alle etwas Gemeinsames, nämlich das neu zu Erlernende besitzen“. – „Folgen sich diese Zusammenfügungen in einer durchdachten, methodischen Reihenfolge, so durchschauen bald die geistig regsameren Turner den planvollen Aufbau der ganzen Übungsfolge und haben ihren Gefallen daran“ (S. VIII). Bezeichnend ist folgende Äufserung: „In der vorliegenden Schrift sollte vorzugsweise ein empfehlenswerter Lehrgang für einen beschränkteren Teil des Gerätturnens dargestellt und daneben eine Auswahl solcher Übungen gegeben werden, welche sich als besonders turnschickig und ansprechend, als verhältnismäfsig leicht erlernbar und — wohlgemerkt! — als an sich ungefährlich in unserem hierländischen Turnbetrieb erwiesen haben“. Also ungefährlich! Ob ein Knickstütz, ein Einspreizen, ein „Spannstützeln“ am Barren, ein grofser Löwengang, ein Kreisen am Pferd, eine Schrauben-, eine Scherbewegung bezw. nicht minder gefährlich werden kann, als einer der untersagten Hintersprünge am Pferd, die der Schreiber dieses tausende von Malen hat ausführen lassen, ohne dafs je ein Unfall sich ereignet hätte?!

Man kann in der Hauptsache auf einem etwas anderen turnerischen Standpunkt stehen, den einfachen Übungsformen gröfseres Recht einräumen, aber dem Turnen nach Gruppen wenigstens in Einzelanwendungen kann sich keiner mehr entziehen, und dazu kann man sich keine bessere Anleitung wünschen, als die in dem Maulschen Buche gegebene.

Eine in ihrer Art nicht minder tüchtige Schrift ist das *Handbuch für Turnlehrer und Vorturner* von W. Frohberg.

Die dritte Auflage in verhältnismäfsig kurzer Zeit spricht schon für die Brauchbarkeit der Schrift. Auch hier werden uns Übungsgruppen geboten. Es soll das Buch „für eine oder mehrere Turnstunden stofflich und rhythmisch ein abgerundetes Ganze bieten“, also in Übungsgruppen, und zwar: „hinsichtlich des Stoffes scharfe Abgrenzung des zu behandelnden Themas, hinsichtlich des Rhythmus einheitliche Gliederung der Übungsgruppen“. „Eine Gruppe besteht aus mehreren Übungsfolgen, deren erste die Grundübung enthält, die in den weiteren Folgen entweder durch Veränderung oder durch Hinzuordnung neuer Thätigkeiten betreffs ihrer Schwierigkeit eine Steigerung erfährt, so zwar, dafs jede Folge als Vorbereitung für die nächste angesehen werden kann“.

Nach diesen Grundsätzen ist der Übungsstoff behandelt. Die Übungen sind in drei Stufen geteilt, jede umfassend Freiübungen, Ordnungsübungen, Frei- und Ordnungsübungen verbunden, Stabübungen (mit Eisenstäben). Die dritte Stufe enthält noch weiter Gesellschaftsübungen mit dem Springstabe, Keulenübungen, einen Reigen, dessen fünf Teile jeder aus Ordnungs- und sich anschliefsenden Freiübungen besteht. In manchen Übungen ist eine innere Verwandtschaft mit Lions Freiübungen nicht zu verkennen; das thut aber dem Wert des Buches durchaus keinen Eintrag. Verschiedene der Gruppen sind von W. Bier zu-

sammengestellt; auch andere werden als Urheber einzelner Gruppen genannt. Über den Wert einzelner Übungsformen kann man anderer Meinung sein, das Ganze ist aber tüchtig und empfehlenswert.

Überaus rührig auf dem Gebiet des praktischen Turnens sind Wilhelm Buley und Karl Vogt und ihre Schriften erfreuen sich mit Recht der Gunst der Turner. So ist ihr *Handbuch für Vorturner* bereits nach drei Jahren zur zweiten Auflage gelangt.

Die Verfasser wollten, wie sie in der Vorrede zur ersten Auflage äufsern, „den Vorturnern ein handsames, bequemes und leichtfafsliches Hilfsmittel für ihre Arbeit an die Hand geben und sie insbesondere von dem oft zeitraubenden Studium, welches die für diesen Zweck sonst üblichen Bücher erfordern, entbinden. Auch hier sind die Übungen in Gruppen eingeteilt, gut abturnbar. An jedem Gerät wird in ganz zweckmäfsiger Weise der Übungsstoff im Ganzen angegeben, der dann den Gruppen zu Grunde gelegt wird. Wir finden aufser Barren, Reck, Pferd, Freispringen und den andern gewohnten Geräten auch Gewichtheben, Steinstofsen und Tischspringen. Wenn man diese Übungen auch in den Turnvereinen gelten lassen kann, so dürfte ihrer Anwendung in der Schule bei dem Tischspringen schon die raumversperrende Gröfse des Tisches im Wege stehen. Da ist doch der Springkasten, der mit Unrecht in Mifskredit gekommen ist, entschieden vorzuziehen.

Auch ein Buch: *Das Turnen in der Volks- und Bürgerschule für Knaben und Mädchen* hat W. Buley geschrieben und ist dieses deshalb zu erwähnen, da es zugleich für die Unterklassen der Mittelschulen berechnet ist. Auch hier ist binnen drei Jahren die zweite Auflage nötig geworden.

Zum Schlufs möge noch das *Merkbüchlein für Turner*, herausgegeben von C. Kirchhoff genannt werden, mit wenigen, aber gut ausgewählten Übungen und ganz netten Abbildungen.

Auch diesmal sei ein Schriftchen genannt, das allerdings zunächst für militärische Kreise bestimmt ist, aber auch darüber hinaus Beachtung verdient. Es ist die *Gymnastik als Mittel zur militärischen Ausbildung des Rekruten der Infanterie* von Oberst von Dresky, dem früheren Direktor der Militärturnanstalt. Es ist in knappster Form nur das Notwendigste gegeben, sich beziehend auf Stellung, Richtung, Wendungen und Marsch und die Ausbildung mit dem Gewehr, unterstützt von Turnübungen.

In Bezug auf das praktische Turnen ist die wichtigste turnlitterarische Erscheinung des Jahres 1889 die Herausgabe des zweiten Bandes des *Turnbuchs für Schulen* von Adolf Spiefs durch J. C. Lion.

Es ist ein eigenartiges Unternehmen, ein Buch neu aufzulegen, das inhaltlich und auch sprachlich der ursprünglichen Bearbeitung sich eng anschliefsen, dieselbe aber durch geschickte Anordnung und bezw. Umstellungen, durch passende Einschaltungen und Erklärungen, durch die der ersten Auflage ganz fehlende Gliederung des Stoffes, durch Überschriften und Inhaltsangaben, welche das Auffinden des Einzelnen sehr

erleichtern und für den Lehrer verständlicher, ja man könnte sagen, schmackhafter machen soll. Es war eine schwere, zeitraubende Aufgabe, der sich Lion unterzogen hat, wie auch daraus hervorgeht, dafs neun Jahre zwischen der Herausgabe des ersten und zweiten Bandes verstrichen sind. Wie Lion seine Aufgabe erfafste, sehen wir aus dem Vorwort zum ersten Band: „Es galt, das Buch wie ein durch die Zeit in seinen Linien undeutlich gewordenes, in seinen Farben nachgedunkeltes und verblichenes Gemälde zu behandeln, welches nicht etwa übermalt, sondern blofs gereinigt, neu gefirnifst und nur bei schadhaft gewordenen Stellen ergänzt werden darf, um in ursprünglicher Frische zu leuchten und von neuem das wohlthuendste Gefühl zu erregen“.

Von rein turngeschichtlichem Gesichtspunkt aus wird man selbstverständlich an die erste Auflage, d. h. das aus Spiefs' Händen hervorgegangene Werk sich anschliefsen müssen; denn bei aller „peinlichen Erwägung mit Umstände“ und dem Bemühen, in Spiefs' Sinne bei der Anlegung der „bessernder Hand“ zu verfahren, kann ein Neuherausgeber, zumal eine so selbständig denkende Persönlichkeit wie Lion, doch das subjektive Erwägen nicht verleugnen.

Wer die erste Auflage zu eigenem praktischen Zwecke durchgearbeitet hat, und sie nun mit der neuen Lionschen vergleicht, wird dem Herausgeber aufrichtigen Dank wissen; er hat die Schätze des Buches eigentlich erst erschlossen. Überaus dankenswert ist auch das Wort- und Sachregister.

Wertvoll in anderer Beziehung sind die von Dr. K. Wafsmannsdorff neu besorgten *Abbildungen von Turnübungen der Eiselenschen Schule*. Lange Jahre waren diese Tafeln die einzigen; später erschienen auf besonderen Tafeln die vergröfserten Lionschen Zeichnungen in „Puritz' Merkbüchlein für Vorturner“ und fanden ebenfalls rasche und verdiente Verbreitung (*Jb.* II B 377). Aber ihren vollen Wert haben die Eiselenschen Tafeln daneben behalten, und dafs sie noch immer geschätzt sind, trotzdem die erste Auflage bereits 1845 erschienen ist, beweist die Neuherausgabe. Die Zeichnungen sind der Ausdruck der „Berliner Schule“. So wurden und werden noch die Turnübungen ausgeführt, der Körper „gestreckt bis in die Fufsspitzen“. Aus dem Vorwort der fünften Auflage ersehen wir, dafs Dr. Wafsmannsdorff den ersten Zeichnungen persönlich nahe gestanden hatte. Berechtigte Neuerungen finden wir in der Bezeichnung der Übungen, in der „Turnsprache“. Die Zahl der Abbildungen ist vermehrt. Womit aber durchaus nicht alle einverstanden sein werden, ist die Verkleinerung der Zeichnungen, die sich auf Tafeln nicht mehr so gut ausnehmen werden, wie die ursprünglichen.

Von anderen, dem praktischen Turnbetrieb dienenden Arbeiten und Schriften sei zunächst bemerkt, dafs Balsigers *Lehrgang des Schulturnens* (*Jb.* I S. 330) in zweiter Auflage, und von Buley und Vogts *Handbuch für Vorturner* der II. Teil Übungsfolgen aus dem Gebiete der Ordnungs-, Frei-, Hantel-, Keulen- und Stabübungen u. s. w. I. Stufe bei Pichlers Witwe u. Sohn erschienen ist.

Die *Übersicht der Stoffverteilung* in Prof. Dr. O. H. Jägers *Neuer Turnschule* könnte man im Kleinen mit Lions Neuausgabe von A. Spiefs' Schriften vergleichen. Die Übersicht „zählt im wesentlichen die von Prof. Jäger systematisch dargestellten oder wenigstens in den Grundzügen angedeuteten Übungen nach Gruppen und Altersstufen geordnet auf, stets mit Verweisung auf die „Neue Turnschule". Die „Turnordnung für die dem Königl. Studienrat unterstellten öffentlichen Unterrichtsanstalten" vom 5. Februar 1863 ist vorgedruckt. Grofs ist die Zahl der Übungen eben nicht.

Es möge hier zugleich eine Schrift Jägers: *Der Landsturm*, mit genannt werden. Leidet auch sie an dem Jägerschen Grundfehler: sehr schwer verständliche Sprache, so ist doch der Inhalt verhältnismäfsig klar und man liest die Schrift nicht ohne Interesse. Sie handelt vom menschlichen Fufs und Schritt, von der Schrittlänge und der Schrittzeit. Der italienische Schnellschritt mit weitem Ausgreifen scheint Jägers Ideal zu sein [1].

Den *Turnunterricht in den unteren Klassen höherer Lehranstalten* behandelt Dr. G. Riehm als Programmarbeit (Halle a. S. 1889). Eine wohldurchdachte und offenbar aus eigener Erfahrung hervorgegangene Arbeit. Mit den methodischen Bemerkungen kann man einverstanden sein, besonders was die Behandlung der kleineren Schüler während des Turnunterrichts betrifft, auch dafs man sie nicht militärisch drillen soll. Wenn der Verfasser aber beim Turnen nicht das „militärische Kommando", sondern den „Turnbefehl" seitens des Lehrers angewandt wissen will, weil jener eine „übermäfsige Kraftproduktion" verlange, so dürften nicht alle Turnlehrer mit ihm einverstanden sein; sie werden entgegnen, dafs das kurze militärische Kommando weniger die Stimmbänder angreife als langatmige Befehle, die doch auch laut ausgesprochen werden müssen. Und auch beim militärischen Kommando braucht und soll man nicht schreien. Es folgt allgemeines über die Ordnungsübungen (das „Leisegehen beim Marschieren wird betont; andere ziehen auch bei den kleinen Schülern schon ein strammes Marschieren vor), die Freiübungen (die Armübungen von vornherein mit den Langstabübungen zu verbinden, ist nicht ohne Bedenken), die Gerätübungen, das Turnspiel, Verteilung des Turnstoffes, der Ordnungs- und Freiübungen (auch Reigen) und der Gerätübungen. Sturmlauf, Knotentau, Strickleiter könnten in diesen Klassen noch fortbleiben, wenigstens lege man das Sturmlaufbrett tiefer, etwa auf eine Schwebestange.

Ein Schriftchen: *Turnübungen*, zusammengestellt von Robert Drda, k. k. Oberleutnant im 35. Landwehr-Infanterie-Bataillon sei deshalb erwähnt, als in dem Büchlein zwar Barren und Reck, aber kein Klettergerät enthalten ist.

---

[1]) Auch der sehr klare und umfassende Aufsatz von Reallehrer Kefsler in Tübingen: „Zum Knabenturnen" nach Jägers „Neuer Turnschule" sei hier genannt.

Eine sehr beachtenswerte Schrift ist Dr. Wilhelm Angerstein, *Die Bedeutung der Leibesübungen — Turnen, Sport, Berufsgymnastik — für die Kulturentwickelung.* Dr. Angerstein weist nach, dafs das deutsche Volk mehr denn jedes andere Volk bestrebt sei, die Leibesübungen zu pflegen. Die vielfach verbreitete Ansicht, unser Volk sei körperlich zurückgegangen, sei falsch. Da die Leibesübungen zur Entwickelung der Kraft und Gesundheit, der geistigen und körperlichen Frische und somit zur Steigerung des Wohlbefindens eines Volkes beitragen, sind sie von grofser kultureller Bedeutung. Der Redner unterscheidet zwischen Berufs- und Zirkusgymnastik. Den Sport kann er nicht als zur Kulturentwickelung beitragend bezeichnen. Er schliefst: „Die Leibesübungen können nur in dem Falle voll und ganz eine wirklich kulturfördernde Wirkung entfalten, wenn in ihrem Betrieb die Grundsätze des deutschen Turnens rein und unverfälscht zur Anwendung gelangen“.

Allgemeineren Inhalts ist auch die Schrift von Christian Kohlrausch, *Das Turnen als Volkserziehungsmittel.* Unter dem Eindruck des Allgem. Deutschen Turnfestes zu München geschrieben, handelt sie von der volkstümlichen Bedeutung des Turnens, von dem Einflufs, den dasselbe auf die Entwickelung des Kindes ausübt, äufsert sich bitter gegen den Geist der jetzigen Zeit, wünscht, bezw. verlangt, dafs eigentlich jeder Lehrer Turnlehrer sei, bleibt schliefslich bei den Turnvereinen stehen und giebt den Entwurf eines Grundgesetzes für Männerturnvereine und für Turnlehrervereine.

Mit dem *Schulturnen in Österreich* beschäftigt sich eine Denkschrift von E. Kienmann. Die kleine Schrift beleuchtet in kurzen Worten zunächst die Bedeutung des Schulturnens, zeigt die Mängel der bestehenden Einrichtungen, verlangt Einführung von zwei wöchentlichen Lehrstunden für den Turnunterricht in allen Jahrgängen der Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten, spricht vom Turnen der Mittelschulen, Fachanstalten und Hochschulen, äufsert sich über die ganz unklare Stellung der Turnlehrer an den österreichischen Mittelschulen, beansprucht eine besondere Turnlehrerbildungsanstalt zunächst in Wien, berührt die Turnspiele, Turninspektionen, Turnen und Wehrpflicht (Erleichterung derselben für Turner) und fafst das Ganze nochmals in kurzen, bestimmten Sätzen zusammen [1]).

In erfreulicher Weise hat in den letzten Jahren das Universitätsturnen sich gehoben. Nicht ohne fördernden Einflufs ist der preufsische Unterrichtsminister Dr. von Gofsler, der jede Gelegenheit wahrnimmt, dasselbe den Studierenden dringend zu empfehlen. Die Zahl der akademischen Turnvereine wächst von Jahr zu Jahr. Innerhalb der Vereine entstanden aber Zwiespältigkeiten; der eine wollte Farben tragen und unbedingte Satisfaktion geben, der andere wollte dies nicht. So bildeten sich zwei Vereinigungen: die erstere nannte sich als Kartellverband Ver-

[1]) Hierher gehörig ist auch „Über die Stellung der Turnlehrer an den Mittelschulen Österreichs.“ Reden, gehalten im österreichischen Abgeordnetenhause. Von Glas-Olmütz.

treter-Konvent, die andere, nicht farbentragende Vereinigung Akademischer Turnerbund. Kurze, aber ausreichende Auskunft giebt darüber das *Handbuch für den akademischen Turnbund* von Dr. phil. Rudolf Gasch.

Hierher gehören auch die Aufsätze von Dr. Gasch: *Die akademischen Turnvereine der Gegenwart* (im Sinne des akademischen Turnbundes) und *Audiatur et altera pars* von Dr. Benshausen-Berlin (als Verteidiger des Vertreter-Konvents). Zugleich mag der *Schilderung des vierten Kartellturnfestes des Kartellverbandes akad. Turnvereine auf deutschen Universitäten* von Dr. Euler gedacht werden. Ferner in den *Jahrbüchern*: *Über das Turnen der Studenten* von März-Leipzig.

Ein nützliches Unternehmen ist der *Illustrierte deutsche Turnkalender*, herausgegeben von Dr. Hans Brendicke und Hans Lenz, da er eine reichhaltige Sammlung „turnerischer Gedenktage“ giebt, den Turnern und Turnlehrern die notwendigsten Angaben über das Vereinsturnen, Turnlehrervereine, akademische Turnvereine u. s. w. und aufserdem eine Anzahl von Aufsätzen namhafter turnerischer Fachmänner bietet. Der zweite Jahrgang 1889 ist dem ersten ebenbürtig.

Schliefslich seien auch zwei Liederbücher erwähnt: *Aula und Turnplatz* von Carl Stein (mit Singweisen), wohl zu empfehlen, und ein kleines Büchlein: *Lieder für Turnfahrten*, zusammgestellt von Dr. Faber, auf Wanderungen gut zu gebrauchen.

Es sei noch des turnerischen Inhaltes der Turnzeitschriften kurz gedacht.

Die Monatsschrift für das Turnwesen enthält im Jahrgang 1886 einen Angriff des Rektor Dr. E. Knape zu Ratibor auf die Turnhallen (vgl. *Jb.* I S. 355); er will von denselben so viel wie nichts wissen und zieht selbst im Winter, wenn es irgend geht, das Turnen im Freien vor. Ihm stellt sich mit einem „Wort zur Verteidigung der Turnhallen“ Gymnasiallehrer Vollheim-Eisleben entgegen. Im Jahrgang 1887 tritt Studien- und Turnlehrer Schiller-Memmingen für die Turnhallen ein. Dr. Schmidt-Bonn, Dr. Knape und Vollheim führen den Kampf weiter. Nachdem 1888 derselbe geruht, entbrannte er 1889 wieder in voller Schärfe, nicht ohne Gereiztheit. Der städtische Turnwart Dorner-Berlin hielt einen Vortrag: *Über die Bedeutung und den Wert der Turnhalle für die Pflege der Leibesübungen*, in dem unter anderem geäufsert wird, Jahn habe nur einen hochgelegenen Turnplatz gewollt. Oberlehrer Dr. Rühl-Stettin schrieb einen Aufsatz: *Fr. L. Jahn und die Turnhallen*, in dem nachgewiesen wird, dafs Jahn schon sehr gern eine Turnhalle gehabt hätte, aber sie nicht erlangen konnte. Es fanden wiederholte Auseinandersetzungen zwischen Dr. Rühl, Dr. Knape, Dr. Schmidt und Dorner statt. Dr. Knape entscheidet schliefslich den Streit, indem er sagt, er halte Turnplatz und Turnhalle als notwendig sich ergänzende Bestandteile einer Turnanstalt; denn nur mit Hilfe dieser beiden unzertrennlichen Einrichtungen sei die Regelmäfsigkeit und Vollständigkeit des Turnens zu jeder Jahreszeit und unabhängig von den Witterungsverhältnissen möglich und

damit erst der Erfolg des Turnens gesichert. Aber zu kämpfen sei gegen die einseitige Bevorzugung der Halle. Mit dieser Erklärung kann und wird jeder einverstanden sein.

Andere Aufsätze wichtigeren Inhalts der *Monatsschrift* 1888 sind: „Gegen die Unglücksfälle beim Turnen“ von Dr. Krampe-Breslau; von demselben: „Eine Empfehlung der Turnfahrten aus dem Jahre 1816“; Erklärungen, welche die oben angeführte Verordnung in Baden bezüglich des Bockspringens betreffen. 1889: „Die Stellung des Turnens und seiner Lehrer im Schulorganismus“. Vortrag gehalten von Hoffmann-Hamburg. „Verfügung der Kgl. Lokal-Schulkommission München, das Turnen betreffend“ von Weber-München; „Gymnastische Stimmkultur“, nach G. G. Weifs. „Die turnerischen Wettübungen bei den Schulfesten der Lyceen zu Hannover“; Vortrag von Puritz. „Eine Turnstunde in Italien“ von Dir. Dr. Bach-Berlin.

Die *Jahrbücher für die Turnkunst* 1888: „Das Schulturnen in Bayern im Jahre 1887“ von G. H. Weber-München; „Eisenstabübungen“ von Frohberg-Dresden; „Zum Knabenturnen“ nach Jäger. — 1889: „Turnsaal und Exerzierplatz“ u. s. w. von Dr. Schmidt-Bonn; „Gesellschaftsübungen an Tisch und Kasten“; „Keulenübungen“ von O. Schlenker; „Sprünge am Barren“ von B. Hammerschmidt u. s. w. „Das Schulturnen in Bayern im Jahre 1888“ von Weber. „Das Turnen an einem sächsischen Lehrerseminar“; „Gedanken über die Reigenbildung“, eine Studie von M. Zettler. „Die Turnhallen und Turnplätze der Stadt Breslau“ von Krampe. „Eisenstabübungen abwechselnd mit Ordnungsübungen“ von R. Wienhold-Plauen.

Die *Deutsche Turnzeitung* 1888: „Etwas über volkstümliche Übungen“ von H. Schmidt; „Ein französisches Turnbuch vom Jahre 1884 und die Geschichte des neueren Turnwesens“ von Dr. K. Wafsmannsdorff. „Mafsmanns Anweisung für Vorturner u. s. w. vom Jahre 1817“ von Dr. Rühl. „Welches ist die beste Beleuchtung von Turnhallen?“ von H. Hinrichs. „Zur Frage der verkürzten Dienstzeit der Turner“ von C. Kallenberg. — 1889: „Turnen im Freien auch zur Winterszeit“; „Unser Schulturnen und sein Verhältnis zu den Forderungen der Gegenwart“ von Dr. Fink. „Militärische Übungen in der Schule im Jugendalter der deutschen Turnkunst“ von Dr. Rühl. Als „irrige Auffassung“ bezeichnet von Dr. K. Wafsmannsdorff. — Turntechnisches 1888: „Einüben der Freiübungen“ von Heidecker; „Freiübungen“ von L. Wagner; „Gemeinübungen mit Stäben“ von L. Schützer, durch Jahrgang 1887, 1888 und auch noch 1889 durchgehend, eine sehr tüchtige Arbeit mit vielen Abbildungen; „Ordnungs-, Hantel- und Freiübungen“ von W. Buley; „Stabübungen und Stabreigen“ von J. Reinhardt. „Übungsfolge“ von L. Wagner. 1889: „Aus der Praxis des Keulenschwingens“ von C. Ihme. „Keulenschwingen“ von Wortmann. „Keulenschwünge mit Hanteln“. „Der Schnelllauf über 200 Meter“ von Dr. Hueppe; „Reigenartige Freiübungen“ von A. Thoma.

III. Turnspiele.

Noch eine besondere Beachtung verdient das Turnspiel (vgl. *Jb.* I. S. 332f.). Die Bewegung für dasselbe, besonders infolge der fortdauernden grofsen Teilnahme, welche der preufs. Unterrichtsminister Dr. v. Gofsler für dasselbe kundgiebt, ist noch im Fortschreiten begriffen [1]). Über die Bedeutung des Spiels ist wohl jetzt kaum mehr eine Meinungsverschiedenheit. „Wer den grofsartigen Wert der freien Bewegungsspiele für die Jugend leugnet, hat von Erziehung keine Ahnung“. [2]) Minister von Gofsler sagt in einem Erlafs an ein Provinzial-Schulkollegium, dafs er zu Einrichtungen in einem Gymnasium, welche die Alumnen anregen würden, ihre Mufsestunden zu Spielen, die ebensowohl den Körper der Jugend stählen, als ihr zu harmloser Freude dienen, oder auch zu sinniger Handarbeit zu verwenden, wie Pappen, Sägen, Schnitzen u. s. w. gern seine Genehmigung erteilen werde (vgl. *Centralblatt* 1889 S. 521). In verschiedenen Direktoren-Versammlungen sind die Schulspiele zum Gegenstand eingehender Erörterungen gemacht worden [3]).

Es möge hier nur nachträglich über die Direktoren-Versammlung in Schleswig-Holstein aus dem Jahre 1886 berichtet werden. Dieselbe hatte auf die Tagesordnung gestellt: *Was läfst sich thun, um einen zweckmäfsigen Betrieb der Turnspiele zu sichern.* Ein sehr eingehendes Referat und Korreferat geben Gymnasialdirektor Fr. Steinmetz in Ratzeburg und Rektor Schwalbach in Marne. Behandelt werden: Spielplatz, Beteiligung der Schüler, Beteiligung der Lehrer, Spielzeit. Dr. Steinmetz stellt 22 Thesen auf, welchen der Korreferent in der Mehrzahl zustimmt. Man einigte sich über folgende Thesen:

1. Die Schule mufs die Turnspiele wegen ihrer grofsen Bedeutung für die körperliche und geistige Entwickelung der Jugend in grundsätzliche und geordnete Pflege nehmen.

2. Die unerläfsliche Voraussetzung für Förderung der Turnspiele ist die Beschaffung geeigneter Spielplätze.

3. Die Teilnahme der Schüler an den Turnspielen ist in jeder Weise zu fördern, aber keinem Zwang unterworfen.

4. Die Lehrer sind zur Führung der Aufsicht verpflichtet. Der Aufwand an Zeit ist ihnen auf das Maximum ihrer Stunden anzurechnen und, wenn dies überschritten werden mufs, zu remunerieren.

5. Für jede Turnspielabteilung ist eine besondere Spielzeit von wöchentlich 2 Stunden als Minimum anzusetzen.

---

[1]) Der Jb. von 1890 wird Weiteres bringen.

[2]) In dem Aufsatz „Bewegungsspiel und Handfertigkeitsunterricht“. Eine Gegenüberstellung von beiden zu Gunsten des ersteren in der pädagog. Zeitung des Hamburger Korrespondenten 1889 No. 16.

[3]) Es sei hier gleich bemerkt, dafs über die Turnspiele in Görlitz in dem Jb. 1890 ausführlich berichtet werden wird.

6. Einer Verkürzung oder Verminderung der festgesetzten Lehrstunden bedarf es nicht, da die Spiele körperlicher und geistiger Erfrischung dienen.

7. Die Einrichtung eines neuen freien Nachmittags ist aus demselben Grunde und weil diese nur zur Überbürdung anderer Tage führen würde, unnötig.

8. Die Einübung der Spiele ist in den Spielstunden vorzunehmen, jedenfalls nicht in den Turnstunden[1]).

Es sei hier vor allen Dingen auf zwei Arbeiten hingewiesen, nämlich die Abhandlung von Stöwer: *Turnspiele, Sport, Wanderungen unserer Schuljugend*[2]) und das rasch bekannt gewordene Buch von H. Raydt: *Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper*.

In der Abhandlung von Stöwer wird auf die bekannte ministerielle Verordnung vom 28. Oktober 1882 hingewiesen und auf Professor Kochs trefflichen Vortrag: „Wodurch sichern wir das Bestehen der Schulspiele auf die Dauer“ (vgl. *Jb.* 1886 S. 333). Es wird der Bestrebungen Hartwichs gedacht (vgl. *Jb.* 1886 S. 337). Auch ohne „Reglementieren und Schematisieren“ wird sich eine Pflege der Turnspiele grundsätzlich und in geordneter Weise finden lassen. Stöwer macht einen Unterschied zwischen den kleinen Schülern der Sexta und Quinta und den Schülern von Quarta ab. Erstere könnten wohl zum Spiel angeleitet werden, aber obligatorisch zu festgesetzten Stunden, das können sie nicht. Letztere könnten und bezw. müfsten, da es ja Schulspiele seien, auch in etwas den Zwang der Schule bei den Spielen fühlen. Es wird die Frage betreffs der Zeit der Spiele erörtert, dann betreffs des Spielleiters. Der sich zunächst aufdrängenden Antwort, dafs das selbstverständlich der Turnlehrer sein müsse, wird Dr. Kochs Forderung: „Es müssen geeignete Lehrer mit der Leitung derselben betraut werden“ als die richtigere entgegengestellt. Eine weitere schwerwiegende Frage aber ist: Kann man einem Lehrer auf die Dauer solche nicht geringen Opfer an Zeit u. s. w. zumuten? „In welcher Weise soll sich nun der Lehrer bei den Spielen beteiligen? Welche Spiele werden den Zwecken der körperlichen und geistigen Kräftigung am besten dienen?“ „Welche Erfahrungen

---

[1]) Die Direktoren-Versammlung der Provinz Hannover beriet 1887 über ein etwas anders lautendes, aber dieselbe Sache behandelndes Thema: „Was ist für die Einrichtung von Turnspielen an den höheren Lehranstalten der Provinz Hannover bislang geschehen? Und was bleibt weiter zu erstreben?“ Ebenso die Direktoren-Versammlung der Provinz Westfalen. Wir können hier nicht weiter darauf eingehen. Bemerkt sei nur aus eigener Anschauung, dafs in der Provinz Hannover im allgemeinen Interesse für das Turnspiel vorhanden ist, ja an einzelnen Orten recht wacker gespielt wird. Nochmals aufmerksam sei zugleich gemacht auf die wiederholt aufgelegten „Turnspiele“ von Dr. Kohlrausch und Marten (vgl. Jb. I S. 332).

[2]) Stöwer bezieht sich vielfach auf den trefflichen Aufsatz von Kohlrausch in Magdeburg: „Zur Einführung der Turnspiele auf unseren höheren Lehranstalten“ in den Blättern für höheres Schulwesen 1887.

sind über den Betrieb dieser Spiele, d. h. darüber gemacht, wie der Eifer für das Bestehen der Turnspiele bei einer gröfseren Zahl der Schüler wach gehalten werden kann?" Auf diese Fragen wird näher eingegangen. Es wird dabei der Abneigung gegen Einführung der englischen Spiele entgegengetreten und besonders Fufsball und Cricket in gewissem Sinne das Wort geredet. Die Wanderungen (Turnfahrten) und von den Sportarten der Wassersport (Schwimmen und Rudern) werden hervorgehoben und als berechtigt bezeichnet.

Das Buch von Raydt: *Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper*, ist so allgemein bekannt, dafs ein näheres Eingehen auf den Inhalt desselben kaum nötig erscheint. Nicht alle sind mit dem Titel einverstanden, aus dem sie herauslesen wollen, dafs der Verfasser das zum Überdrufs gehörte und angewandte mens sana hauptsächlich den englischen Schulen zuschreibe, während doch thatsächlich nur von besonders günstig gestellten, „mit überreichen Mitteln versehenen" Schulen Schilderungen gegeben werden, während die Streiflichter, die nebenher auf andere Schulen fallen, dieselben in nichts weniger als günstigem Lichte erscheinen liefsen. Die Schilderungen selbst sind anschaulich und erfreulich. Nur weniges sei berührt. Wenn S. 9 behauptet wird, dafs die englische Jugend in körperlicher Kraft und Gewandtheit, sowie an zäher Energie und Ausdauer die unserer höheren Schulen bei weitem übertreffe, so könnte dies erst endgültig festgestellt werden, wenn die englische Jugend einmal die Mühen und Anstrengungen eines Einjährig-Freiwilligen durch- oder einen Feldzug wie den von 1866 oder von 1870/71 mitgemacht hätte. Die Schilderungen einzelner Spiele lassen es doch fraglich erscheinen, ob dieselben mit den dabei vorkommenden Ausschreitungen, um nicht zu sagen Roheiten, bei der deutschen Jugend einzuführen sind. Ein regelrechtes Schulturnen im Sinne des deutschen Turnens besteht an den Schulen nicht. Ein Stabsprung wie der S. 101 jedenfalls nach der Natur gezeichnete würde in Deutschland nichts weniger als mustergültig gelten. Am Schlufs seiner Schilderungen kommt Raydt zu Nutzanwendungen für unsere deutsche Jugend, deren Spiellust im allgemeinen er anscheinend doch wohl zu sehr unterschätzt. Wir müssen mit aller Macht dahin streben, so will Raydt, unsere Schüler zu kräftigen Spielen in freier Luft zu bewegen. Die Regierung mufs die Spiele obligatorisch machen, wie das Turnen. Die Überwachung und Oberleitung der Spiele mufs tüchtigen und erfahrenen Lehrern, die Lust und Liebe zur Sache haben, übertragen werden. Die höheren Schulen werden dann auch die Heimstätten der nationalen Spiele werden, wie sie es in England thatsächlich sind, und durch ihren Einflufs würden immer weitere Kreise den körperlichen Übungen wiedergewonnen werden.

Über die Bedeutung der Jugendspiele und ihre Einführung an Mittel- und Volksschulen hielt Eduard Manger im Juni 1889 einen Vortrag in Leipzig. Allgemeines, die Bedeutung und Notwendigkeit der

Jugendspiele, die Leitung derselben, die Schrebervereine — nach dem bekannten, verstorbenen Arzt und Orthopäden Dr. Schreber so benannt.

Nationale Wettspiele, ein Wort an das ganze deutsche Volk nennt sich eine Schrift von Wilhelm Meyer. Zunächst wird über den „Staat und die körperliche Erziehung“ gehandelt. Das Turnen wird in sehr engen Rahmen eingezwängt, nämlich in die Übungen an Geräten (als wenn Laufen, Springen u. s. w. nicht zum Turnen gehörten). Der Begriff „körperliche Erziehung“ umfasse ein viel gröfseres Gebiet wie Schwimmen, Rudern, Fechten, Tanzen u. s. w. und jedes Bewegungsspiel. Es wird auf die Spiele näher eingegangen und schliefslich der Wettlauf als deutsches Nationalwettspiel hingestellt und ein Festprogramm dafür entworfen. Die Schrift ist ausführlich und scharf besprochen von W. Krampe-Breslau in der *Monatsschrift* 1889 S. 77 ff.

Als praktisches Spielbuch zu nennen ist noch *Das Bewegungsspiel* von Trapp und Pintzke. Ein praktisch brauchbares Buch, doch mehr für Kinder und jüngere Schüler [1]).

Allerlei Sport heifst eine Schrift von Ewald Paul, in der als Sportübungen auch das Schwimmen, das Fechten, der Wettlauf, die Zimmergymnastik und Massage bezeichnet werden.

Schliefslich sei noch hingewiesen auf einige Aufsätze, Berichte, welche das Spiel behandeln. In der *Monatsschrift* 1888: „Die Turnspiele unserer Jugend“, von A. Hermann-Braunschweig; „Die Schulspiele in Altona“ von G. Tönsfeld (S. 346) (auch „Die Feier des Sedanfestes in Braunschweig“ von Euler S. 347); „Das Sommerfest des Realgymnasiums zu Elberfeld“ (S. 276 ff.). 1889: „Der Spielplatz des Realgymnasiums zu Leipzig“ von H. Wortmann-Leipzig (S. 142 ff., 161 ff.); „Jugendspiele in Paris“ (S. 88); „Schulfeste an den Lyceen zu Hannover“ (S. 321).

Deutsche Turnzeitung 1887: „Jugendspiele im Freien“ von L. Mittenzweig (No. 10 und 11); „Turnen und Sport“ von Dr. Partsch (No. 40). 1888: „Turnen und Sport“ von Dr. Hueppe (No. 33 und 34); „Das Turnspiel im deutschen Männerturnverein“ von R. Stöwer (No. 38); 1889: „Der Fufsball und seine Vorführung in München“ von Max Vogel (No. 26); „Die Jugendspiele in Görlitz“ (No. 49).

---

[1]) Dasselbe gilt von der Schrift: „Freiübungen für das Turnen der Schüler innerhalb des Schulzimmers und Turnspiele“ u. s. w. von Josef Dorn. 2. Aufl. Hof, Rud. Lion 1888.

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Arendt, St., Pensées de M. de Montaigne en matière d'éducation d'enfants. Pg. Gym. Sagan.

Babucke, Dir. Dr. H., Zur Erinnerung an die Übersiedelung des Altstädtischen Gymnasiums in das neue Schulgebäude. Pg. Gym. Königsberg i. Pr. — 11.

Berbig, Rekt. Dr. F., Urkunden der lat. Schule zu Krossen I. Pg. Progym. Krossen. — 12.

Duldner, Prof., Rektor G. Seraphin 1669—1677. Pg. Gym. Schäfsburg.

Eigenart, die der Fürstenschulen, hrsg. von dem Verein ehemal. Fürstenschüler zu Dresden. — 16.

Fischer, O., Leben und Schriften der wichtigsten Pädagogen bis zum Tod Pestalozzis. Gütersloh, Bertelsmann. — 20.

Franck, d'Arvert. la pédagogie de la Renaissance, les Luthériens et les jésuites. RiE.[1]. 26-53. — 19.

Frey, Dir. Dr. J., Über die Schulordnung des Hochstifts Münster. Pg. Gym. Münster. — 15.

Grosser, Dir. Dr., Das zweite Dezennium des Gymnasiums Wittstock 1879 bis 1889. Pg. Gym. Wittstock. — 13.

Grupp, R., Die deutschen Didaktiker und die Schulen des XII. u. XIII. Jhrh. Pg. Gym. Brandenburg. — 21.

Hartfelder, Dr. K., Philipp Melanchthon als praeceptor Germaniae. Berlin, Hofmann & Co. — 1.

Hehle, Dr., Das ehemalige Zwiefalter Gymnasium und Kollegium zu Ehingen in seiner Erstlingsperiode. 1686 - 1718. Pg. Gym. Ehingen. — 8.

Henne am Rhyn, Die Jesuiten. Leipzig, Ziegenhirt. — 20.

Hesselbarth, Dr., Aus der Geschichte des alten Lippstädter Gymnasiums. Pg. Rgym. Lippstadt. — 13.

Heyden, Dr. H., Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens in der Oberlausitz. Pg. Gym. Zittau. — 12.

Hofmann, Prof. Dr. R. H., Rechtfertigung der Schule der Reformation. Dek.-Pg. Univ. Leipzig.

Iber, Dr. H., Geschichte des Gymnasium Carolinum I. Pg. Gym. Osnabrück. — 10.

Jung, A., Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Berlin, Gaertner. — 21.

Knaake, Oberl., Geschichte des Realgymnasiums in Tilsit. Pg. Rgym. Tilsit. — 12.

Közle, J. G., Die pädagogische Schule Herbarts und ihre Lehre. Gütersloh, Bertelsmann. — 16.

Kolb, Chr., Zur Geschichte d. alten Haller Gymnasiums. Pg. Gym. Schw.-Hall. — 9.

Koopmann, H., Die Erziehung der Philanthropisten und der Jesuiten. Freiburg, Herder. — 20.

Liard, L., l'enseignement supérieur et le consulat. RiE. 1. p. 239—261. — 19.

Milz, Dir. Prof. Dr. H., Geschichte des k. kath. Gymnasiums an Marzellen. III. 1794—1865. Pg. Gym. Köln. — 10.

Morf, H., Zur Biographie Pestalozzis. IV. Winterthur, Ziegler. — 9.

Poten, B., Geschichte des Militär-Erziehungs- und Bildungswesens in den Landen deutscher Zunge. Berlin, Hofmann & Co. — 2.
Procksch, Dir. Prof. Dr. A., Festschrift zur 200jährigen Jubelfeier des Herzogl. Christiansgymnasiums zu Eisenberg. Pg. Gym. Eisenberg. — 13.
Reibstein, Oberl., Zur Geschichte d. Stader Gymnasiums. Pg. Gym. Stade. — 9.
Reinhardstöttner, Dr. K. v., Martinus Balticus. Bamberg, Buchner. — 8.
Richter, P., Zum 100jährigen Jubiläum des Abiturientenexamens auf preufs. Gymnasien. ZG. S. 385—406. — 18.
Schmid, K. A., Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. II. 2. Stuttgart, Cotta. — 5.
Schmidt, C., Mich. Schütz gen. Toxites. Strafsburg, Schmidt. — 7.
Schmidt, K., Geschichte der Pädagogik I. bearb. von E. Hannak. Köthen, Schettler. — 6.
Schneider, Dr., Geschichte der Realschule zu Bingen. 1839—1889. Pg. Rsch. Bingen. — 14.
Schulte, E., Erinnerungen an das alte Joachimsthalsche Gymnasium. Freienwalde, Dräseke. — 18.
Sylvius, A., Traktat üb. d. Erziehung der Kinder, übers. v. P. Galliter. Freiburg, Herder. — 21.
Tschirch, Dr. O. u. Mann, Dr., Beiträge zur Geschichte der Saldria. Festschr. Saldernsche Sch. Brandenburg. — 14.
Tücking, Dir. Dr. K., Geschichte des Gymnasiums zu Neufs. Pg. Gym. Neufs. — 11.
Varrentrapp, Prof. Dr. C., Johannes Schulze und das höhere Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig, Teubner. — 4.
Vegius, M., Erziehungslehre, übers. v. K. A. Kopp. Freiburg, Herder. — 21.
Veil, Konrektor Dr., Bericht über die Feier des 350jährigen Bestehens des Protest. Gymnasiums. Pg. Gym. Strafsburg. — 14.
Vorgeschichte, zur. d. k. Gymnasiums zu Bromberg. Pg. Gym. Bromberg. — 12.
Ziel, E., Erinnerungen aus dem Leben eines alten Schulmanns. Leipzig, Teubner. — 17.
Zschau, Dir. Dr. H., Die Entwicklung des höheren Schulwesens der Stadt Schwedt. Pg. Gym. Schwedt. — 13.

II. Schulverfassung.

Abgeordnetenhaus, Verhandlungen des preufsischen. = PA. 373. 439. — 7. 19.
Ackermann, E., Die formale Bildung. Langensalza, Beyer. — 39.
Alethagoras, Gymn.-Lehrer, Unser Gymnasial-Unterricht. Braunschweig, Salle. — 22.
Andreae, Seminarinspektor Dr. C., Einige Bemerkungen über Erziehung, Unterricht und Schulen. Langensalza, Beyer. — 46.
Armstroff, Stadtschulinspektor W., Schule und Haus. Langensalza 1888, Beyer. — 57.
Beeger, Lehr. J., Die Frage der Reichsschulgesetzgebung. = Sammlung pädagog. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Heft 1. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 56.
Böhm, J., Praktische Erziehungslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 2. Aufl. München, Oldenbourg. — 45.
Brütt, Dr. M., Der Positivismus nach seiner ursprünglichen Fassung dargestellt und beurteilt. Pg. Rgym. des Johanneums zu Hamburg. — 33.
Bunse, Rekt. Chr., Die deutsche Bürgerschule. = Soziale Zeitfragen, herausg. von Dr. Th. Müller-Fürer. Heft 26. Minden i. W., Bruns. — 21.
Cauer, Oberl. Dr. P., Suum cuique. Kiel und Leipzig, Lipsius & Tischer. — 28.
Christensen, Jens L., Der moderne Bildungsschwindel. 3. Aufl. Leipzig, Elischer. — 47.
Clasen, Pastor L., Die Aufgabe d. evangelisch. Schule gegen Rom. Halle a. S., Strien. — 48.
Debbe, Dir. C. W., Sechzehntes Pg. d. Realsch. v. C. W. Debbe zu Bremen. — 57.
Dettweiler, Prof. Dr. P., Die praktische Ausbildung zum höheren Lehramt. Köln. Ztg. Nr. 165. — 58.

Dettweiler, Prof. Dr. P., Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. = Sammlung pädagog. Vorträge, herausg. von W. Meyer-Markau. Heft 3. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 29.
Deuerling, Studienrektor A., Zur Frage der pädagog. Vorbildung. = BbG. 317. — 59.
Diez, Prof. Dr. M., Friedrich Vischer und der ästhetische Formalismus. Pg. K. Realanstalt Stuttgart. — 41.
Dillmann, Oberstudienrat Realg.-Rektor C. v., Eine Gabe an den Kaufmannsstand. Rede zur Schlufsfeier des Schuljahres. Ludwigsburg, Neubert. — 55.
— — Die Mathematik die Fackelträgerin einer neuen Zeit. Stuttgart, Kohlhammer. — 19.
Direktoren-Versammlung, zwölfte, der Provinzen Ost- und Westpreufsen. Berlin, Weidmann. — 53.
Direktoren-Versammlung, sechste, in der Provinz Sachsen. Berlin, Weidmann. - 52. 54. 57.
Direktoren-Versammlung, vierte, in der Provinz Schleswig-Holstein. Berlin, Weidmann. — 21.
Direktoren-Versammlung, zweiundzwanzigste, in der Provinz Westfalen. Berlin, Weidmann. — 16. 52.
Domela-Nieuwenhuis, Dr. A. J., Das Sparen. Halle a. S., Waisenhaus (rein volkswirtschaftlich).
Dreger, Geh. Rechn.-Rat A., Die Berufswahl im Staatsdienste. 3. Aufl. Leipzig, Koch. — 52.
Dreher, Dr. E., Der Hypnotismus. Berlin-Neuwied, Heuser. — 44.
Dulk, Dr. A., Entwurf einer Gesellschaftslehre. Leipzig, Findel. — 35.
Ehrmann, Dr. H., Pädagogische Ketzereien. Zürich, Schröter & Meyer. — 48.
Eschweiler, Über Schulfeste und Schulfeierlichkeiten. = Gm. 845. — 55.
Eysert, Oberl. A., Über die „Erziehung zur Freiheit“. = Pg. Kaiser Wilhelms-Gym. in Montabaur. — 48.
Fleischmann, Prof. Dr. J. K., Zur Reform der Berufsbildung der Gymnasiallehrer. = BbG. 437. — 58.
Fortbildungskurse für Lehrer Deutschlands und Österreichs an der Universität Jena. = ZG. 639. — 59.
Freytag, Oberl. Dr. L., Über Schulfeste u. Schulfeierlichkeiten. = CO. 133. — 54.
— — Was können Staat und Schule thun, um der Überfüllung der gelehrten Fächer abzuhelfen? = CO. 14. — 14.
Frick, Dir. Dr. O., Winke betreffend eine planmäfsige Anleitung der cand. probandi II. (Fortsetzg. zu Nr. 2 d. 16. Heftes.) = LL. Heft 18, S. 92. — 59.
Fricke, W., Patriotische Klänge. 2. Aufl. Minden i. W., Bruns. — 55.
Friedrich, G., Die persönliche Kraft. München, Friedrich (kompilatorisch; persönl. Kraft = innere Widerstandskraft).
Füger, J., Vorstand der Kgl. Lateinschule zu Miltenberg, Die Schulordnungen der Studienanstalten, Realgymn. u. Realsch. im Königreich Bayern u. s. w. Bamberg, Buchner. 7.
Gemoll, Progymn.-Rektor, Dr. A., Sursum corda. Das Schuljahr in Ansprachen und Schulreden. Leipzig, Teubner. — 55.
Gercken, Realg.-Lehr. Dr., Woher rührt die Überfüllung der sogen. gelehrten Fächer u. s. w.? Stettin, Herrcke & Lebeling. — 11.
Göring, Dr. H., Die deutsche Schule. = Die Neue Deutsche Schule, herausg. von Dr. H. Göring. Heft 6. Berlin, Hofmann & Co. Vgl. Heft 7 und Heft 9. 9.
— — Die Gründung des Allg. Deutschen Vereins f. Schulreform „Die Neue Deutsche Schule.“ = Die Neue Deutsche Schule, herausg. von Dr. H. Göring. Heft 2. Berlin, Hofmann & Co.
Götze, Oberl. Dr. W., Aus der Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit. Leipzig 1890, Hinrichs. — 51.
Gremmelspacher, Prof. K., Menschengeist und Tierseele. Pg. Gym. Bruchsal. — 43.
Grobben, Universitätsprofessor Dr. C., Über Arbeitsteilung. Wien, Hölder. — 37.
Grünewald, Rektor, Der Kampf gegen die sozialistischen Ideen. beleuchtet vom Standpunkte der Volksschule. 2. Aufl. Berlin, Buchhdlg. d. Deutschen Lehrer-Zeitung. — 47.

Gymnasium, Kaiser Friedrichs zu Frankfurt a. M., Bericht über die Eröffnung des Gym. = Pg. des Gym. – 56.
Gymnasium, König Wilhelms zu Stettin, Beschreibung des Neubaus und Bericht über die Einweihungsfeier. = Pg. des Gym. – 56.
Gymnasium, Protestantisches zu Strafsburg i. E., Bericht über die Feier des 350jährigen Bestehens. = Pg. des Gym. — 55.
Gymnasium mit Realprog. in Wandsbeck, Das neue Schulgebäude. = Pg. des Gym. — 56.
Haacke, Dr. F., Mystizismus und Pessimismus bei Schopenhauer. = Pg. des Gym. der Kgl. Waisen- und Schulanstalt zu Bunzlau. — 34.
Hartranft, Dr., Die Einheitsschule. = KW. 262. 353. 409. — 15.
Hausknecht, Prof. Dr. E., Entwurf eines Lehrplans f d. Japanische Lyceum in Yamagutsi. — 29.
Heiner, Oberl. Dr. W., Ziele und Berechtigungen der höheren Schulen. Berlin, Wiegandt & Schotte. — 21.
Heinzelmann, Oberl., Zur Frage der praktischen Vorbildung unserer Kandidaten. = BhS. 21. (vgl. 28). 71. 87. — 58.
Hellwig, B., The four temperaments in children. Paderborn, Esser. -- 47.
Henke, Gym.-Dir. Dr. E., Versuch eines methodischen Lehrbuches der deutschen Kurzschrift. Barmen, Steinborn. — 50.
Herrmann, Dr. E, Die Familie vom Standpunkte der Gesamtwirtschaft. = Volkswirtschaftl. Zeitfragen. Heft 80. Berlin, Simion. — 57.
Heufsner, Gym.-Dir. F., Zur Anleitung der Probanden. = Gm. 225. 257. — 58.
Hoffmeister, Dr. H., Examen-Katechismus. Heft 3. Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig und Berlin, Klinkhardt. — 47.
Hoffmeyer, Vorsteher L., Einrichtungs- und Lehrplan der Königl. Präparandenanstalt zu Aurich. 2. Aufl. Hannover, Meyer. (Den Jb. fernerliegend)
Holtsch, Seminardir. a. D. H., Bewegungen der Gegenwart auf pädagogischem Gebiet. Langensalza, Beyer. (Kompilatorisch)
Holzmüller, Gewerbeschul-Dir. Dr. G., Aufforderung zur Gründung eines Vereins zur Beförderung des lateinlosen höheren Schulwesens. = Zeitschr. f. lateinlose höhere Schulen, herausg. von Dr. G. Weidner, ord. Lehr. a. d. Stiftungsschule von 1815 in Hamburg. Oktoberheft. Hamburg, Meifsner. — 21.
Hornemann, Gym.-Lehr. F., Bemerkungen über den gegenwärtigen Stand der Schulreformbewegung. = Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 5. S. 1. — 24.
Hornemann, Gym.-Lehr. F., Dritte Hauptversammlung des Deutschen Einheitsschul-Vereins in Jena. = PA. 346. — 24. 25.
Huemer, Dr. J., Vom Übergang aus der Volksschule in die Mittelschule. — Msch. 181. — 15.
Hüpeden, Past. extraord. Gymnasiallehrer G., Die menschliche Freiheit und ihre Beziehung zum christlichen Glauben. = Pg. Friedrichs-Gym. Kassel. — 42.
Hüter, Gym.-Lehr. L., Konzentration des sprachlich-historischen und geographischen Unterrichts in der Unter-Tertia. Leipzig, Fock. — 49.
Ihm, Dr. G.. Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung f. d. Ober-Tertia des Gym. = Pg. Gym. Bensheim. — 49.
Jäger, Gymn.-Dir. O., Das humanistische Gymnasium. Wiesbaden, Kunze. — 27.
Jahresheft, einundzwanzigstes, des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. Aarau, Sauerländer. -- 59.
Jansen, Oberl. Prof. Dr. K., Deutsche Schlachtendenkmäler. = Deutsche Zeit- und Streit-Fragen, begründet von F. von Holtzendorff. Heft 50/51. Hamburg, A.-G. — 56.
Kaifser, Oberl. B., und Keller. Pfarrer und Schulinspektor Dr. J. A., Themen und Thesen über Erziehung und Unterricht. Spaichingen (Württemberg). Kupferschmid. — 47.
Katalog der Lehrerbibliothek des Königl. Gym. Erfurt. Teil I. = Pg. des Gym.
Katalog der Lehrerbibliothek d. Grofsherzogl. Realschule Karlsruhe.
Katalog der Lehrerbibliothek des Grofsherzogl. Friedrich-Franz-Gym. Parchim. Abt. III.
Katalog der Lehrerbibliothek des Königl. Friedrich-Wilhelm-Gym. zu Köln.
Katalog der Lehrerbibliothek d. Königl. Gym. Marienburg. = Pg. des Gym.
Katalog, Nachtrag zum, der Schülerbibliothek des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gym. zu Posen.

Keferstein. H., Die Überfüllung der höheren Berufsarten. = Deutsche Zeit- und Streit-Fragen, herausg. von Jürgen Bona Meyer. Heft 53. Hamburg, A.-G. — 11. 14.
Kellner, Dr. L., Pädagogische Mitteilungen. 4. Aufl. Essen, Bädeker. — 46.
Keméný, Prof. F.. Bericht über die Unterrichts-Abteilungen der Pariser Welt-Ausstellung. = ZR. 641. 705. — 52.
Kolb, Präceptor C. F. A., Lesebuch in Handschriften. 7. Aufl. Stuttgart 1888, Metzler. — 50.
Kongreſs, Deutscher zu Hamburg, f. erziehliche Knaben-Handarbeit. = BhS. 180. — 50.
Krause, K. C. F., Vorlesungen über das System der Philosophie. 2 Bde 2. Aufl. Leipzig, O. Schulze. (Die dem Autor ganz für sich allein angehörige Sprache ist der getreue Ausdruck des ihm ebenfalls spezifisch eigentümlichen Gedankeninhalts.)
Kürschner, F., Deutsche Kurzschrift. Elberfeld, Faſsbender. — 50.
Kuntzemüller, Dr. O., Die Überfüllung der gelehrten Fächer. Berlin, Puttkammer & Mühlbrecht. — 11. 14.
Lage, Bertha von der, Das Unterrichtswesen und die Erziehungsideale des spanischen Amerika. = Deutsche Zeit- und Streitfragen, herausg. von F. von Holtzendorff. Hft. 46. Hamburg, A.-G. — 7.
Lange, Redakteur Dr. F., und Peters, Generalsekretär Th., Denkschrift zur Begründung eines Vereins für Schulreform. = PA. 480. — 8 11.
Lange, Bürgerschuldirektor Dr. K., Über Apperzeption. Plauen, Neupert. — 39.
Lehrerbildungsfrage, Zur. = LL. Heft 19. S. 97 und Heft 20, S. 84. — 59.
Liebrecht, Dr. L., Schillers Verhältnis zu Kants ethischer Weltansicht. = Sammlung gemeinv. wiss. Vorträge, herausg. von R. Virchow. Heft 79. Hamburg, A.-G. — 42.
Lindner, weil. Prof., Schulrat Dr. G. A., Grundriſs der Pädagogik als Wissenschaft. Herausg. von Prof. K. Domin. Wien und Leipzig. Pichler. — 45.
Malvus, F., Das heutige Studium und das Studierten-Proletariat. Berlin. Wiegandt & Schotte. (Bietet f. d. Jb. nichts Beachtenswertes.)
Marbach, Diakonus Dr. F., Die Psychologie des Firmianus Lactantius. Halle a. S., Pfeffer. — 36.
Matzat, Dir. H., Die Überfüllung der gelehrten Fächer und die Schulreformfrage. Berlin, Weidmann. — 11. 12.
Maurer, Prof. K., Die Lateinfrage. = Pg. d. St. Gallischen Kantonsschule. — 25.
Meier, Gym.-Dir. H., Bemerkungen zur Gestaltung der Reifeprüfungen = LL. Heft 18, S. 1. — 54.
Mentor, österr.-ungar. Studentenkalender für Mittelschulen u. s. w. Jahrg. XVIII. Wien, Perles.
Meyer, Jürgen Bona, Seelenkunde und Kinderzucht. = Sammlung pädagogischer Vorträge, herausg. von Meyer-Markau. Heft 2. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 37.
Meyer, Jürgen Bona, Die Zeitlage der höheren Schulreform. = MlS. 113. 129. 147. — 24.
Mich, Schulrat. Dir. Dr. J., Allgemeine Erziehungslehre. Troppau, Buchholz & Diebel. — 46.
Mittelschule, Die vor- und nachmärzliche Österreichs. Wien, Pichler (aphoristisch).
Mittelschultag, Der Erste Deutsch-österreichische. = Msch. 251. — 29. 59.
Mommsen, Prof. Dr. Theodor, Zur Reform unserer höheren Schulen = Weidmannscher Kalender f. d. höheren Lehreranstalten Preuſsens, herausg. von Dr. F. Jonas und E. Reiter. Berlin, Weidmann. — 23.
Moormeister, Gym.-Dir. Dr. E., Über volkswirtschaftliche Belehrungen im Unterrichte der höheren Schulen. = Pg. Gym. Schlettstadt. — 50.
Morgenroth, Missionar G., Unterrichtswesen und staatliche Prüfungen in China. Berlin, Zillessen. — 7.
Münsterberg, Privatdozent Dr. H., Beiträge zur experimentellen Psychologie. Heft 1. Freiburg i. B., Mohr. — 38.
Münsterberg, Privatdozent Dr. H., Gedankenübertragung. Freiburg i. B.. Mohr. — 44.
Neese, C., Die Schule in ihrem Verhältnis zu Staat u. Kirche. Berlin, Brieger. — 57.

Niemann, A., Die Erziehung des Menschengeschlechts. Dresden und Leipzig. Pierson. — 34.
Nohl, Schuldirektor C., Zur Reorganisation unseres höheren Schulwesens. Gera, Hofmann. (Auszug aus des Vfs. „Pädagogik.")
Orbilius Empiricus, Pädagogische Episteln. Wiesbaden, Kunze. — 60.
Patuschka, Mittelschullehrer A., Die Praxis der Fortbildungsschule. Wittenberg, Herrosé. — 49.
Paulsen. Prof. F., System der Ethik, mit einem Umrifs der Staats- und Gesellschaftslehre. 2 Bde. Berlin, Hertz. — 30.
Paulsen, Prof. F., Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin, Hertz. — 16. 17.
Perthes, O., Die Mitschuld unseres höheren Schulwesens an der Überfüllung in den gelehrten Ständen. Gotha. F. A. Perthes. — 11. 14.
Pfeifer, M., Der Deutsche Freiheitskrieg in Lied und Wort. Altenburg, Bonde. — 55.
Pfisterer, Seminarrektor G. F., Pädagogische Psychologie. 2. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. — 37.
Philipp, Referendar L., Das höhere Schulwesen im Königr. Sachsen. Dresden, Meinhold. — 7.
Philologenversammlung, Die XL., in Görlitz. = ZG. Jahrg. 1890. S. 163. 224. 377. — 53. 59.
Pietzker, Oberl. F., Humanismus und Schulzweck. Braunschweig, Salle. — 17.
Pietzker, Oberl. F., Über die Möglichkeit einer künstlichen Universalsprache. = Deutsche Zeit- und Streit-Fragen, herausg. von Jürgen Bona Meyer. Heft 54. Hamburg, A.-G. — 50.
Pietzker, Oberl. F., Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten. Braunschweig, Salle. — 11. 13.
Praktische Vorschläge zur Reform des Preufs. Unterrichtsministeriums. Hagen i. W., Risel. (Pamphletartig)
Preisgericht, Urteil des, in Sachen der Schriften zur Überfüllung der gelehrten Fächer. = PA. 344.
Prel, Dr. C. du, Immanuel Kants Vorlesungen über Psychologie. Mit einer Einleitung in Kants mystische Weltanschauung. Leipzig, Günther. — 36.
Preyer, Prof. W., Biologische Zeitfragen. 2. Aufl. Berlin, Allg. Verein f. Deutsche Litteratur. (Darin u. a. gesammelte Aufsätze zur Schulreform)
Preyer, Prof. W, Stand und Ziele der Schulreform-Bewegung. Berlin, Hofmann & Co. — 8.
Raydt, Subrektor H., Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen. Hannover, Meyer. — 48.
Realanstalt, Pg. der K. zu Stuttgart. — 22.
Realgymnasium und Gymnasium. Städtisches zu Düsseldorf, Bericht über die 50jährige Jubelfeier. = Pg. der Anstalt. — 55.
Realschulen, Die Verhältnisse d. bayerischen. Denkschrift d. Vereins. BbR. 1. — 56.
Realschulfrage, die, Aus dem Jahresbericht der Dortmunder Handelskammer. = PA. 601. — 12.
Reich, Oberlehrer E., Bericht über die Thätigkeit des Pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena. = Aus d. Päd. U.-S. zu Jena 7. Langensalza, Beyer. — 59.
Reich, Oberlehrer E., Die Theorie der Formalstufen. Langensalza, Beyer. — 49.
Reinitz, E., Vaterländische Festspiele für höhere Schulen. Breslau, Wohlfarth. — 55.
Richter, Hofrat Gym.-Dir. Dr. G., Der durchgesehene Lehrplan des Gym. Carolo-Alexandrinum zu Jena. = Pg. des Gym. — 48.
Richter, Hofrat Gym.-Dir. G., Das höhere bürgerl. Schulwesen in seiner geschichtlichen Entwickelung. = Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins. Heft 5. S. 17. — 24. — 25. 53.
Richter, Oberl. P., Zum hundertjährigen Jubiläum des Abiturientenexamens auf preufsischen Gymnasien. = ZG. 385. — 53.
Rom, N. C., Praktische Einführung in die Knaben-Handarbeit. Lief. 1—4. Leipzig, Hobbing. — 51.
Sammler, Dr. A., Studierlampe. 2. Aufl. Werdau i. S. 1890. Anz. — 52.
Satzungen des Allg. Deutschen Vereins f. Schulreform. = Die Neue Deutsche Schule, herausg. von Dr. H. Göring. Heft 2. Berlin, Hofmann & Co. — 8.

Schäppi, Mitgl. d. Schweizer. Nationalrats J., Ein Beitrag zur schweizerischen Hochschulfrage. Zürich, Verlags-Magazin. — 46.
Schmeding, Prof. Dr., Dreizehnter Jahresbericht des Realschulmänner-Vereins. = Mitteilungen an die Mitglieder des Allg. Deutsch. Realschulmänner-Vereins. XV. Dortmund, Krüger. — 20.
Schmelzer, Gym.-Dir. C., Das Gymnasium des 20. Jahrhunderts. = Die Neue Deutsche Schule, herausg. von Dr. H. Göring. Heft 8. Berlin, Hofmann & Co. — 10.
Schmidkunz, Dr. H., Analytische und synthetische Phantasie. Halle a. S., Pfeffer. — 40.
Schmidkunz, Dr. H., Über die Abstraktion. Halle a. S., Pfeffer. — 40.
Schmidt, Pfarrer Dr. W., Das Gewissen. Leipzig, Hinrichs. — 43.
Schnackenberg, Pastor, Über die Errichtung und Erhaltung christlicher Privatgymnasien. Bremerhaven, „Pilger zur Heimat." — 57.
Schnackenberg und Jensen, Pastoren, Der Unglaube in den gebildeten Ständen und seine Bekämpfung. Breklum, „Sonntagsblatt fürs Haus." — 57.
Schöner, Pfarrer H., Was kann der Pfarrer für Besserung des äufseren Wohlbefindens der arbeitenden Klassen thun? Leipzig. Wallmann. — 47.
Schrader, Geh. Ob.-Reg.-Rat, Kurator der Universität zu Halle D. Dr. W., Die Verfassung der höheren Schulen. 3. Aufl. Berlin, Dümmler — 25. 53. 56. 57.
Schrader, Realg.-Dir. a. D., Stadtrat Dr. W., Zweiter Bericht über die Schülerwerkstätten in Halle a S Halle, Anton. – 51.
Schubring, Gym.-Dir. Prof. Dr. J., Die Verdienste der Lübeckischen Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit um Erziehung und Unterricht. Lübeck, Borchers. 56.
Schulze, Rittmeister J., Bericht über den Verein f. Schulreform in Bayern. München, Stahl. — 11.
Schwalbe, Realg.-Dir. Prof. Dr. B., Über den sogenannten Schülerballast der höheren Schulen. Separat-Abdruck aus dem CO. Heft X. Berlin, Friedberg & Mode. — 21.
Sommer, V., Idealismus und Realismus in ihrer Versöhnung. Darmstadt, von Aigner. — 41.
Spencer, Herbert, Die Erziehung. Deutsch von Prof. Dr. F. Schultze. 3. Aufl. Jena, Mauke. — 44.
Spicker, G., Spencers Ansicht über das Verhältnis der Religion zur Wissenschaft. Münster, Coppenrath. — 34.
Spielberg, O., Die Grundsätze des natürlichen Menschen. Zürich, Schabelitz. (Hinter diesem naturalistischen Titel verbirgt sich ein blutrotes anarchistisches Pamphlet.)
Sprenger, A., Mohammed und der Koran. Eine psychologische Studie. = Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftl. Vorträge herausgegeben von R. Virchow. Heft 84/85. Hamburg, A.-G. — 37.
Statut der ungarischen Mittelschullehrer-Prüfungen. 1888. = ZR. 471. — 59.
Steinbart, Realg.-Dir. Dr. Q., Direktor O. Jäger, Das humanistische Gymnasium. Eine Anzeige und eine Abwehr. = Mitteilungen an die Mitglieder des Allg. deutsch. Realschulmännervereins. XVI. Duisburg 1890, Mendelssohn. — 28.
Steinmeyer, Gym.-Dir. Dr., Schulreformatorische Gedanken. = BhS. 55. 124.
Steinmeyer, Gym.-Dir. Dr., Zur Frage der praktischen Vorbildung der Kandidaten. = BhS. 28. — 58.
Studienreise, Die erste gemeinsame, deutscher Gymnasiallehrer durch Italien. = BSb. 165. 192. 216. — 59.
Taschenbuch, Neues, f. d. Lehrer an den Mittelschulen. Bamberg, Buchner.
Treutlein, Prof. P., Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten. Braunschweig. Salle. — 11. 14.
Tschirch. Realg.-Lehrer Dr. O., Saldria in drei Jahrhunderten. Historisches Festspiel. Brandenburg a. H., Koch. — 55.
Uhlig. Gymn.-Dir. Prof. Dr., Die Angriffe auf die Heidelberger Erklärung. IV. = Beilage zur Allgem. Ztg. Nr. 209. — 16.
Universitäten, die Österreichs. Wien, Pichler. (Auf die Kollegiengeld-Frage bezüglich)
Universitäts-Kalender, Deutscher, herausg. von Dr. F. Ascherson. 35. Ausgabe. Teil II. Berlin, Simion.

Unterrichtsplan für d. Progymnasien und Gymnasien des Kantons Bern. = PA. 619. — 29.
Viereck, Oberrealschul-Lehrer Dr. L., Zur Lage der höheren Bürgerschule. = PA. 513. — 21.
Völcker, Realprog.-Dir. Dr. G., I. In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf d. deutschen Elementarunterricht einwirken? II Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? = Pg. Realprogym. Schönebeck a. E. — 49.
Vogt, Prof. Dr. Th., Über die Allgemeingültigkeit der Pädagogik. = Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädag. Jahrg. XXI. 292. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 44.
Vorländer, Realgymnasiallehrer K., Die Kantische Begründung des Moralprinzips. = Pg. Rprogym. Solingen. (Bietet für die Aufnahme in den Text zu wenig.)
Wachlowski, Prof. Dr. A., Studien über die Erziehung an den Gymnasien u. Realschulen. Wien, Pichler. — 46.
Wächter, Diakonus G., Das Beispiel d. höheren Stände. Leipzig, Wallmann. — 47.
Waetzold, Dir. Dr. St., Das Grundübel d. englisch. Erziehung. = PA. 597. — 54.
Waldeck, Oberl. Prof. A., Zur Frage der Probanden-Ausbildung. Pg. Gymn. Corbach. — 58.
Weber, Pfarrer Lic., Die Aufgaben, welche die Arbeiterbewegung in ihrem gegenwärtigen Stadium der Kirche stellt. Leipzig, Wallmann. — 47.
Weidmannscher Kalender f. d. höheren Lehranstalten Preufsens, herausg. von Dr F. Jonas und E. Reiter. Berlin, Weidmann.
Werner, Pfarrer J., Die soziale Frage im Zeitalter der Reformation. Leipzig, Wallmann. — 47.
Widmann, Progym.-Rekt. Dr. S., Dressieren und Dozieren die Feinde des Unterrichts. = Gym. 145. 185. — 54.
Willmann, Otto, Didaktik als Bildungslehre. Bd. II, Abt. 2. Braunschweig, Vieweg. — 45.
Witte, Prof. Dr. J. H., Humanistisches und Real-Gymnasium. Sonderabdruck aus dem PA. Heft 2. Stettin, Herrcke & Lebeling. — 20.
Witte, Prof. Dr. J. H., Sinnen und Denken. Halle a. S. Pfeffer. (Fordert ein „Reichsbildungsamt".)
Wittstock, Dr. A., Die Erziehung im Sprichwort. Leipzig. Naumann. — 46.
Ziemssen. Ob. Med-Rat Prof. Dr. von., Der Kampf gegen die Gymnasien und die Heidelberger Erklärung. = BbG. 1. — 19.
Zindler, Dr. J., Die einheitliche Mittelschule. = Msch. 55. — 15.
Zródłowski, Prof. Dr. F., Das Schulwesen und seine Verwaltung. Leipzig, Wigand. — 15.

III. Deutsch und philosophische Propädeutik.

Abrifs der deutschen Grammatik, entworfen von den Fachlehrern der Kgl. Kreisrealschule in München. Würzburg, Stuber. — 10.
Ammann, J., Das Verhältnis von Strickers Karl zum Rolandsliede des Pfaffen Konrad mit Berücksichtigung der Chanson de Roland (Forts.). Pg. des Staats-Gym. in Krumau. Empfohlen Gm. 601, ZöG. 861.
Andresen, K. G., Über deutsche Volksetymologie. Heilbronn, Henninger. — 11.
Appl, J., Der Versschlufs in den nhd. Volksepen. Progr. Staats-Gym. in Bielitz. (Macht den Eindruck einer zu diesem Zweck verwendeten Prüfungsarbeit: Gm. 599; fleifsige Zusammenstellung: ZöG. 862.
Arminius, H., Die Tropen und Figuren. Innsbruck, Gassner & C. — 32.
Back, A. L., Klopstocks Oden in Auswahl. Stuttgart, Göschen. — 19.
Baechtold, J., Geschichte der deutschen Litteratur in der Schweiz. Frauenfeld, Huber (hervorragend CO. 628).
Baehr, P., Vergleichung der Lyrik der Befreiungskriege mit der Lyrik des deutsch-französischen Krieges von 1870/71. Halle a. S., Hendel. — 35.
Bahlsen, L., Kotzebue und Sheridan. Berlin, Walther & Apolant (färbt Kotzebues Bild etwas freundlicher, erörtert dann sein Verhältnis zu Sheridan, CO. 367).

Baldi und Brunner, Lehr- und Hilfsbuch für den Unterricht im Deutschen an Gymnasien und an höheren Bürgerschulen. Bamberg, Buchner (mühevolle Arbeit, redliches Bemühen BbG. 283).
Baumgart, H., Handbuch der Poetik. Stuttgart. Cotta. — 31.
Beckhaus, H., Shakespeares Macbeth und die Schillersche Berarbeitung. Beil. z. Progr. d. Gym. in Ostrowo. — 24.
Behaghel, O., Die deutsche Sprache. Prag, Tempsky. — 11.
Bellermann, L., Schillers Dramen, Band I. Berlin, Weidmann. — 21.
Bellermann, Imelmann, Jonas und Suphan, Deutsche Satzlehre. Berlin, Weidmann. — 10.
Benedix. R., Katechismus der Redekunst. Leipzig, Weber. — 30.
Beowulf, mit Glossar, v. M. Heyne, 5. Aufl., v. Socin. Paderborn, Schoeningh. (vielfach verbessert, BbG. 411).
Bergmann, F., Die Bedeutung des Wortzeichens für die Erziehung, ZR. 129 ff. (psychologisch von Interesse).
Besser, J., Vorschläge z. Reform d. Orthographie. Braunschweig, Bruhn. — 13.
Bettingen, F., Grundzüge der dramatischen Kunst mit Rücksicht auf die Behandlung der Dramenlektüre in den höheren Lehranstalten. Berlin, Weidmann. 28. — Das Tragische. NJ. 648 ff. — 29.
Bilse, A., Die Entwickelung des Naturgefühls im Mittelalter und in der Neuzeit. Leipzig. Veit. — 23.
Biltz, K., Zur deutschen Sprache und Litteratur. Vorträge und Aufsätze. Potsdam, Stein. — 34.
Bindel, K., Dispositionen zu deutschen Aufsätzen für die Tertia der höheren Lehranstalten. 2. Bändchen. Leipzig, Teubner. — 46.
— — Voss' Louise. Gotha, F. A. Perthes. — 21.
Bötticher, G. und Kinzel, K., Denkmäler der älteren deutschen Litteratur. Heft 2: Die höfische Dichtung des Mittelalters. 1. Walther von der Vogelweide und des Minnesangs Frühling. Heft 3: Hans Sachs in Auswahl. Halle, Waisenhaus. — 20.
Boll, H., Über bedenkliche und erfreuliche Erscheinungen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Zeitschrift für deutschen Unterricht 3, S. 332 ff., S. 417 ff. — 42.
Borchardt, W., Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert. Leipzig, Brockhaus. — 46.
Borowski, F. W., Fragen zur Erläuterung der deutschen Gedichte unseres Kanons. 1. Teil: Gedichte für VI, V, IV. Wissensch. Beil. z. Jahresber. d. Gym. in Culm. — 27.
Breitsprecher, K., Johanna d'Arc und d. schwarze Ritter. Breslau, Kern. — 23.
Brenner, O., Über einige Mängel des Unterrichts im Deutschen und ihren Ursprung, BbG. 7 ff. — 1. 3. 5. 40.
Brenning, E., Goethe nach Leben und Dichtung. Gotha. F. A. Perthes. — 35.
Breucker, G., Zur Würdigung des Dichters Andreas Gryphius. Wissensch. Beil. z. Progr d. Progym. in Trarbach. — 35.
Breyer, E., Goethes Torquato Tasso. Wien, Hölder. — 20.
Brümmer, F., Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten des 19. Jahrh. Leipzig, Reclam. — 35.
Büttner, E., Orthographisches Übungsheft für Schüler, 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 12.
Buchner, Sammelbuch für die Schätze der deutschen Muttersprache. Bamberg, Buchner (Wegweiser für erspriefsliches Lesen, BbG. 359).
Burghauser, G., Die germanischen Endsilbenvokale und ihre Vertretung im Got., Altnord., Angels. u Ahd. Beil. z. Jahresbericht der deutschen Staatsrealschulen in Prag-Karolinenthal. — 11.
Campe, Zum deutschen Unterricht in I, Sprachproben u. Stücke aus der Edda. Beil. z. Jahresbericht des Pädagogiums in Putbus. — 21.
Cauer, Oberl. Dr. P., Deutsches Lesebuch für I. Berlin, Springer. — 17.
— — Der Unterricht in I ein Abschlufs und Anfang. Vortrag, gehalten auf der 40. Vers. deutscher Philol. und Schulmänner in Görlitz. — 3.
Clemen, Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen, bearbeitet von Davin und Peter. Kassel, Freyschmidt, 10. Aufl. — 15.
Conrads, Altdeutsches Lesebuch. Leipzig, Baedeker. — 20.

Corvinus, Erklärung von Goethes Gedicht „Herbstgefühl“. Progr. des Martino-Katharineums in Braunschweig. — 23.
Cremer, W., Kleines Verdeutschungswörterbuch. Hannover-Linden, Manz. — 43.
Damm, Leitfaden z. deutsch. Litteraturgeschichte. Berlin, G.W.F. Müller. — 34.
Damm und Niendorf, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Berlin, G.W.F. Müller. — 10.
Deinhardt, J. H., Beiträge z. Dispositionslehre. 4. Aufl. Berlin, Gaertner. — 48.
Deiter, H., Schillers Don Carlos. Hannover, Meyer. — 22.
Denker, H., Ein Beitrag zur litterarischen Würdigung Friedrichs von Logau. Leipzig, Fock. — 34.
Denzel und Kratz, Lessings Nathan der Weise. Stuttgart, Göschen. — 19.
Didaktik aus der Zeit der Kreuzzüge. Herausg. v. G. Hildebrand (Kürschner, Band 108). (Verdienstvolle Arbeit CO. 224)
Dolega, S., Die Charakteristik als Schüleraufsatz. Beil. z. Jahresber. d. Gym. in Rogasen. — 48.
Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten., sowie Mittel- und Bürgerschulen. Teil I. Hannover, Meyer. — 49.
Drought, E. D., A Students Manual of Psychology, adapted from the „Katechismus der Psychologie“ of Fr. Kirchner. — 52.
Dühr, A., Goethes Hermann und Dorothea. Ins Altgriechische übersetzt. Gotha, F. A. Perthes. — 24.
Dupky, Satzlehre und Logik. Abhandl. Gym. Freistadt. — 6.
Eberhard-Lyon, Synonymisches Wörterbuch. Leipzig, Grieben. — 41.
Egelhaaf, Deutsche Litteraturgeschichte Heilbronn, Henninger. — 35.
Eitner, G., Goethes Frauengestalten. 1. Gretchen. = Festschriften zur Begrüfsung der XL. Philologenversammlung in Görlitz.
Elster, E., Zur Entstehungsgeschichte des Don Carlos. Halle, Niemeyer. — 22.
Engelen, H., Schillers Jungfrau von Orleans. Trier, Stephanus. — 19.
Engelmann, Mittelhochdeutsches Lesebuch, 4. Aufl. v. O. Brenner. München, Lindauer. — 20.
Erfurth und Lindner, Deutsche Litteraturkunde. Potsdam, Stein. — 17.
Eysell, Schillers Jungfrau von Orleans. Hannover, Meyer. — 23.
Fechter, Die praktische Philosophie und ihre Bedeutung für die Rechtsstudien. ZöG. 805. — 51.
Fischer, K., Schillers Maria Stuart. Trier, Stephanus. — 19.
Freybe, A., Sprachlicher Gehalt in den Grundanschauungen des deutschen Volkes, nachgewiesen in kleinen Beiträgen und Proben zur Verwertung der Etymologie und Onomatik, LL. Heft 21, S. 47 ff. — 41.
Freyer, P., Beispiele zur Logik aus der Mathematik und Physik im Anschlusse an F. A. Trendelenburgs Elementa logices Aristoteleae. Berlin, W. Weber. — 50.
Frick, Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Abt. I. Gera, Hofmann. — 17.
Friedrich, E., Der animalische Dativ. CO. 202. — 41.
Friedrich, H., 95 Thesen wider Sprachreinigung und Deutschtümelei. Waren. Kaibels Nachf. — 43.
Funke, Goethes Hermann und Dorothea; Schillers Wilhelm Tell; Jungfrau von Orleans; Lessings Minna von Barnhelm. Paderborn, Schoeningh. — 18.
Ganz, H., Siegfrieds Schwert von Uhland, Behandlung des Gedichts in IV. LL. Heft 18, S. 89. — 26.
Gelbe, Th, Die Stilübungen in den beiden oberen Klassen lateinloser höherer Lehranstalten. Leipzig, Fock. - 38.
Gloël, H., Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen. Wesel, Kühler. — 38.
Gneisse, K., Untersuchungen zu Schillers Aufsätzen „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen“, „Über die tragische Kunst“ und „Vom Erhabenen“. Beil. z. Progr. d. Gym. in Weifsenburg i./E. — 22
Goedeke, K., Lessings Laokoon; Fabeln m. Einleitung. Stuttgart, Göschen. — 19.
Goethe-Jahrbuch, herausg. von L. Geiger, zugleich Organ d. deutschen Goethe-Gesellschaft (sehr zu empfehlen wegen vieler auf Goethes Dichtungen bezüglichen interessanten Beiträge). Frankfurt a. M., Litter Anstalt.
Goethes Gespräche. Herausg. v. W. v. Biedermann. Leipzig, v. Biedermann. — 23.

Götzinger, Anfangsgründe der deutschen Rechtschreibung. Aarau, Sauerländer. — 13.

Goldscheider, P., Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen. Beigabe z Jahresbericht d. Rgym. in Mühlheim a./Rhein. Die Erklärung deutscher Schriftwerke in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin. Gaertner. — 27.

Golther, W., Nibelungen und Kudrun in Auswahl und mhd. Grammatik nebst kurzem Wörterbuch. Stuttgart, Göschen. — 19.

Gombert, A., Weitere Beiträge zur Altersbestimmung nhd. Wortformen. Abhandl. z. Jahresber. Gym. Grofs-Strelitz. — 12.

Graeber, F., Über die Sprachform in Lessings Nathan. Ein Beitrag zum deutschen Aufsatz. Zeitschrift f. deutschen Unterricht 3, S. 68. — 43.

Graeser, Jugendbibliothek. Wien, Graeser. — 25.

Graeser, Schulausgaben der Klassiker. Wien, Graeser. — 21.

Grimm, H., Die deutsche Schulfrage u. unsere Klassiker. PA. 177. — 33. 37.

Gross, P., Philosophische Propädeutik für Gymnasien. IX (Schlufs). Zweiter Teil der Logik. Methodenlehre. Beilage zum Programm des Königl. Gym. Thomaeum zu Kempen a. Rh. — 51.

Grosse, E., Zur Erklärung von Schillers Gedichten „Das Ideal und das Leben" und „Würde der Frauen". Beil. zum Jahresbericht des Wilh.-Gym. in Königsberg i. Pr. — 22.

Grumbach, C., Beiträge zur Methodik der deutschen Lese- und Sprechübungen in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Beil. z. Jahresber. d Gym. zu Wurzen. — 25.

Haack, Orthographisches Übungsbuch. Hannover, Meyer. — 13.

Haag, van, Ewald Christian von Kleist als Idyllendichter. Prgr.-Abhandl. d. Rsch. in Rheydt. — 35.

Hähnel, Einige Bemerkungen zu der Lektüre und den Schulausgaben des Laokoon. — 22.

Hähnel, K., Übersicht der deutschen Litteraturgeschichte. Wien, Manz. — 35.

Hahn, W., Abrifs der deutschen Litteraturgeschichte. Berlin, Hertz. — 34.

Hallada, W., Schillers Ansichten über die Erziehung des Einzelnen und des Volkes. Progr. der Landes-O.R.S. in Znaim. (Verf. der Aufgabe nicht gewachsen; auch Stil zu tadeln. Gm. 603)

Hannöversche Direktoren-Versammlung, vierte. — 5.

Hartert, A., Schulaufsätze. Ein Beitrag zum deutschen Unterricht in den oberen Klassen. Beil. z Jahresber. Gym. in Gütersloh. — 48.

Hasper, L., Goethe als Dramatiker. Leipzig, Fock. — 35.

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Freiburg, Herder — 16.

— — Grundzüge der philosophischen Propädeutik. Jahresbericht des Gym. in Warburg. — 50. 51.

Herbst, W., Hülfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte. Gotha, F. A. Perthes. — 34.

Hermann, E., Zum deutschen Unterricht = PA. 369. — 14.

Heskamp, Schillers Maria Stuart. Paderborn, Schoeningh. — 18. 28.

Hessel, K., Mustergedichte zum Gebrauch in Schulen. 3 Teile. Bonn, Weber. — 16.

— — Etwas über Lesevortrag von Gedichten. Gedanken und Erfahrungen. Zeitschrift f. deutschen Unterricht. 3. Ergänzungsheft S. 21. — 30.

— — Die metrische Form in Heines Dichtungen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht S. 47. — 32.

Heuwes, J., Goethes Götz von Berlichingen. Paderborn, Schoeningh. — 18

Heyse-Lyon. Deutsche Grammatik. Hannover, Hahn. — 11.

Hiecke, R., Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. 3. Abdruck. Leipzig, Werner. — 4.

Hildebrand, R., Metrisches aus dem Kinderliede. Zeitschr. f. d. deutsch. Unterr. 3, S. 1. — 32.

— — Der vorsichtige Konjunktiv. Zeitschr. f. deutschen Unterricht 545. 8. Die Berliner Erklärung wider den allgem. deutschen Sprachverein. Ztschr. f. deutsch. Unterr. 201. Gustav Freytag und die Fremdwörter; ebendort S. 210. 481. — 43.

Hoffmann, F., Die Deklamation an höheren Lehranstalten. Progr. Ülzen. — 30.



Hoffmann, F., Nachklänge altgermanischen Götterglaubens. Hannover, Hahn, 1888 (wohlthuende Wärme, doch nicht gründlich genug ZG. 142).
Hoffmann, R., Lessings Kunstgesetz und die Odysseebilder Prellers. Beil. z. Jahresbericht d. Rgym. in Chemnitz. — 22.
Hofgaard, S. W., Norsk Grammatik til skolebrug. 7. Aufl. Christiania, Aschehoug. — En liden norsk grammatik. 4. Aufl. (Wissenschaftlich wertvoll u. praktisch. Das 2. ein Auszug aus dem ersten CO. 92.)
Hofmann-Wellenhof, P. von, Zur Geschichte des Arminius-Kultus in der deutschen Litteratur. 3. Teil. Schl. Progr. der Landes-O.R.S. in Graz. (Willkommener litterarischer Beitrag Gm. 604)
Holdermann, K., Das Nibelungenlied. Berlin, Reuther. — 19.
Hollenberg, W. A. Dir., Gegen einen Mifsbrauch abstrakter Rede. Beil. z. Jahresbericht Gym. in Kreuznach. — 11.
Hopf u. Paulsiek, Deutsches Lesebuch. Berlin, Grote u. Mittler & Sohn. — 14.
Hübbe, W., Das Nibelungenlied in nhd. Bearbeitung. Beil. z. Jahresbericht des Johanneums in Hamburg. — 21.
Hübner, M., Sprachbuch, Regeln und Aufgaben zur Sprach-, Rechtschreibungs- und Aufsatzlehre. 4 Hefte. Breslau, Görlich. — 10.
Humperdinck, Über den Vortrag epischer und lyrischer Gedichte. Köln, Du Mont-Schauberg. — 30.
Hurch, J., Zur Kritik Kürenbergers. Linz, Mareis. — 34.
Huther, Die Heilung des Orest. NJ. 32. — 23.
— Über die realistischen Elemente in Goethes Hermann und Dorothea. Zeitschr. f. deutschen Unterricht 2, 1888. 73. — 23.
Immermann, herausg. v. M. Koch (Kürschner, Band 99). (Empfohlen CO. 93)
Jaeger, O., Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden, Kunze. — 1. 2. 39.
Jahnke, H., Humor und Heldentum. Kottbus, Kittel. — 36.
Jauker, K., Zur Methodik des Unterrichts im deutschen Aufsatz. Wien, Graeser. — 38.
Jerusalem, W., Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien, Pichler. — 50.
Jonas, R., Grundzüge der philos Propädeutik. 4. Aufl Berlin, Gaertner. — 51.
— — Proben altdeutscher Dichtung im Original und in Übertragungen. Berlin, Gaertner. — 20.
Kanon deutscher Gedichte. Neuwied, Heuser. (Der Beachtung warm zu empfehlen BbG. 108).
Karstens, J., Die Stellung des altgermanischen Götterglaubens im Unterricht und die Verwertung der Edda. Beil. z. Jahresber. d. Gym. in Memel — 21.
Kehrein, J., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und Reden nebst Einleitung in die Stilistik und Rhetorik und Proben zu den Hauptgattungen der prosaischen Darstellung. 8. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — 47.
Keller, Das Gedächtnis. BSb. 90.
Kern, F., Deutsche Dramen als Schullektüre. Berlin, Nicolai. — 23.
— — Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik Berlin, Nicolai. — 6.
— — Goethes Lyrik in Auswahl. Berlin, Nicolai. — 23.
Kettner, Herders erstes kritisches Wäldchen. Progr. Schulpforta. — 22.
Khull, F., Viga-Glum. Eine germanische Bauerngeschichte der Heidenzeit. Aus dem Isländischen. Prgr. II. Staats-Gym. in Graz (empfohlen Gm. 604).
Kiesel, Deutsche Stilistik. Freiburg i. Br., Herder. — 41.
Kirchmann, Philosophische Bibliothek. Heidelberg, Weiss. — 51.
Kirchner, F., Lehrbuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht. Leipzig, Baedeker. — 14.
Klaucke, P., Goethes Iphigenia. Berlin, Weber. — 21.
Kluge, H, Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Altenburg, Bonde. — 34.
Kniffler, Über das Deklamieren an höheren Schulen. NJ. 100. — 30.
Knortz, K., Hamlet und Faust. Zürich, 1888, Verlagsmagazin (Zweiter Teil sorgfältiger als der erste CO. 549).
Koch, K., Über Zweck und Ziel des deutschen Aufsatzes. Wissensch. Beilage zum Jahresber. d. Gym. Martino-Katharineum in Braunschweig. — 38.
Körner, Einleitung in das Studium des Angelsächsischen. I. Teil. 2. Aufl. von A. Socin. Heilbronn, Henninger. — 11.

Krassnig, J., Die Alliteration im Deutschen. ZR. 513. Grofse Anzahl von volkstümlichen Beispielen und festen Verbindungen.
Krieger, F., Der Aufsatzunterricht. Theoretisch-praktische Anweisung zu einem methodischen Verfahren beim Schulunterricht. 2. Aufl. München. Oldenbourg. — 37.
Krüger, C. A., Deutsche Litteraturkunde in Charakterbildern und Abrissen für Volks- und Mittelschulen. Danzig, Axt. — 34.
Kuenen, E., Die Charakterbildung durch die deutsche Lektüre. Leipzig, Bredt. — 29.
Kuenen und Evers, Goethes Hermann und Dorothea 2. Aufl. Goethes Iphigenie. — Leipzig, Bredt. — 21.
Kunz, F., Bekämpfung und Fortbildung Lessingscher Ideen durch Herder. Jahresber. der Staatsrealschule in Teschen. — 22.
Kurzreiter, H., Über die Hamburger Dramaturgie und Corneilles discours. II. Teil. Progr. Staatsunterrealschule, Graz. — 22.
Lampel, Lesebuch. Wien, Hölder. — 14. 16.
Lange, R., Frucht- und Blumenlese aus Goethes Schriften. Potsdam, Stein. — 21.
Lehrplan für den deutschen Unterricht. Cassel, Friedr.-Gym. — 4.
Leuchtenberger, G., Dispositionen. 2 Bde. Berlin, Gaertner. — 49.
Lindner, G. A., Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktive Wissenschaft. Wien, C. Gerolds Sohn. — 51.
Linnig, F., Deutsches Lesebuch. Paderborn, Schoeningh. — 14.
— - Vorschule der Poetik und Litteraturgeschichte. 2. Aufl. ebenda. (es giebt kaum ein Buch der Art mit so vielen Vorzügen CO. 94).
Linsenbarth, O., Die Örtlichkeit in Goethes Hermann und Dorothea. Beil. z. Jahresber. d Gym. in Kreuznach. — 23.
Lohmeyer, Deutsche Satzlehre. Hannover, Helwing. — 10.
Lyon, Dr. O., Oberlehrer, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. Leipzig, Teubner. 2 Teile. — 4.
— — Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Leipzig, Teubner. — 5.
Maler, W., Die Stellung der höheren Schulen zu der Fremdwörterfrage. Stuttgart, Frommann. — 43.
Marg, R., Schullesebuch in Schmids Encyklopädie. — 25.
Marschall und Guttmann, Deutsches Sprachbuch. München, Oldenbourg. — 11.
Martin, E., Mittelhochdeutsche Grammatik nebst Wörterbuch zu der Nibelungen Not, den Gedichten Walthers von der Vogelweide und zu Laurin. 11. Aufl. Berlin, Weidmann. — 12.
Marty, Über subjektlose Sätze und das Verhältnis der Grammatik zu Logik und Psychologie. — 8.
Maschek, T., Goethes Reisen. Progr. der Staatsmittelschule in Reichenberg (würde besser in eine Zeitung passen, Gm. 603).
Matthias, A., Die Heilung des Orest. Düsseldorf, Vofs & Co. BbG. 274. — 23. 24.
— — Walther von der Vogelweide in Prima. LL. Heft 19, S. 38. — 29.
Matthias, Th., Noch einmal von der Wortfolge im deutschen Haupt- und Nebensatz. Zeitschr. f. deutschen Unterricht. 401. — 8.
Maydorn, B., Die Hülfsbücher f. d. deutschen Unterr. Ratibor, Simmich. — 4.
— — Eine schulmäfsige Darstellung des Unterschiedes vom Haupt- und Nebensatz. Zeitschr. f. deutschen Unterricht 97. — 8.
Mehner, K. F., Dispositionen zu deutschen Arbeiten und logischen Übungen in Quinta, Quarta, Tertia. Abhandl. zu dem Jahresbericht des Rgym. in Zwickau. — 46.
Mehring, S., Der Reim in seiner Entwicklung und Fortbildung. Berlin. Mehring. — 31.
Methner, R., Poesie und Prosa. Halle, Waisenhaus. — 32.
Meyer, J., Deutsche Sprachlehre. Hannover, Meyer. — 10.
— — Kleines deutsches Sprachbuch. Lehr- und Übungsstoffe für Rechtschreibung und Sprachlehre. Hannover, Meyer (empfohlen CO. 552).
Michaelis, C. Th., Neuhochd. Grammatik. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 7.
Michelsen, K., Katechismus der Stilistik, herausg. von E. Michelsen. Leipzig. Weber. — 41.
Miklosich, Subjektlose Sätze. Wien, Braumüller. 1883. — 8.

Möller, Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Hamburg, Meissner. — 10.
Mönnich, Auswahl deutscher Aufsätze und Reden. 2. Aufl. Heilbronn, Scheurlen. (empfohlen BbG. 287).
Müller, Ed., Sinn und Sinnverwandtschaft deutscher Wörter. Leipzig, Pfau (treffliches Hülfsbuch BbG. 107).
Müller, H., Grundlegung und Entwicklung des Charakters Richards III bei Shakespeare. Prgr. d. Rgym. in Dortmund. — 24.
Müller-Frauenstein, G., Handbuch für den deutschen Sprachunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten I. Zur Sprachgeschichte und Sprachlehre. Hannover, Nordd. Verlagsanst. — 11.
Müller-Schochwitz, C., Kaiser Friedrich in Liedern aus allen deutschen Gauen. 4. Aufl. Eisenach, Bacmeister, 1888 (hübscher Liederstraufs CO. 94).
Muncker, F., Klopstock, Geschichte seines Lebens und seiner Schriften. Stuttgart, Göschen. — 36.
Naumann, J., Theoretisch praktische Anleitung zur Abfassung deutscher Aufsätze. Leipzig, Teubner. — 47.
Neubauer, Über das Fremdwort im Egerlande. Progr. Elbogen, 1888 (dort giebt es viele Fremdwörter, die übrigens auch der Verf. liebt. ZöG. 862).
Neuber, H., Zur Schillerlektüre. Ein Beitrag zur Behandlung des Dichters auf den höheren Schulen. Beil. z. Jahresber. d. Gym. in Wetzlar. — 22.
Neue österreichische Jugendschriften. Kollektion Prochaska. — 24.
Neumann, Über den abent. Simplicissimus und die simplicianischen Schriften. Progr. Pilsen. — 36.
Niemeyer, Deutsche Aufsatzentwürfe. Berlin, Friedberg & Mode. — 49.
Orendel, ein deutsches Spielmannsgedicht, herausg. v. A. Berger. Bonn, Weber, 1888 (empfohlen CO. 37).
Ortner, H., Der Stoff zu deutschen Stilübungen an Lateinschule und Gymnasium, systematisch geordnet. Regensburg, Bauhof. — 49.
Paldamus, F. C., Deutsches Lesebuch, herausgeg. von E. Scholderer. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 15.
Palleske, E., Kunst des Vortrages. Stuttgart, Krabbe. — 30.
Pamer, C., Baco von Verulam und seine Stellung in der Geschichte der Philosophie. Progr. d. Gym. in Triest. — 52.
Paukstadt, R., Entwürfe zu deutschen Aufsätzen und mündlichen Besprechungen. Dessau, Baumann. — 47.
Philippi, Schillers lyrische Gedankendichtung. — Augsburg, Votsch. — 22.
Pischon-Zernial, Leitfaden zur Geschichte der deutschen Litteratur. Leipzig, Reichardt. — 36.
Pitschmann, F., Joh. Clajus des Älteren Grammatik der deutschen Sprache. Progr. d. II. deutsch. Staats O.R.S. in Prag (eingehender Bericht, klar und verständlich Gm. 605)
Polack, F., Aus der Jugend — für die Jugend. Märchen. Wittenberg, Herrosé. — 24.
Posener Direktoren-Versammlung, 8te. — 5.
Prel, Justinus Kerner und die Seherin von Prevorst — Leipzig, Grieben. — 36.
Pröhle, H., Abhandlungen über Goethe, Schiller, Bürger und einige ihrer Freunde. Potsdam, Stein. — 35.
Puls, A., Über das Wesen der subjektlosen Sätze. Jahresber. Gym. u. Rgym. in Flensburg. — 8.
Rappold, J., Die am Gymnasium auswendig zu lernenden Gedichte. Wien, Pichler. Vergl. noch ZG. 138. — 15.
Rehorn, K., Methodischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Grammatik. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 10.
Reuter, W., Litteraturkunde. Freiburg, Herder. — 34.
Richter, A., Deutsche Redensarten, sprachlich und kulturgeschichtlich erläutert. Leipzig, R. Richter. — 42.
— — Grundzüge der philosophischen Wissenschaften und Elemente der Logik. Halle, Mühlmann. — 51.
Richter, Chr., Kleines Handwörterb. d. Synonymen. Paderborn, Schöningh. — 41.
Riegel, H., Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Braunschweig, Schwetschke. — 43.

Rinne, K. F., Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung. 4. Aufl. Stuttgart, Koch. — 48.
Rosegger, Ausgewählte Werke. Wien, Hartleben (das Gebotene zu düster CO. 38; manches für die Jugend geeignet, ebendort 442).
Rümelin, Die Berechtigung der Fremdwörter. Freiburg i. Br., Mohr. — 43.
Rudolph, L., Betrachtungen über unser Traumleben. CO. 65. — 51.
— — Praktisches Handbuch für den Unterr. in deutsch. Stilübungen. Teil III. Berlin, Nicolai. — 49.
Salzer, A., Die Sinnbilder und Beiworte Mariens in der deutschen Litteratur und lat. Hymnen-Poesie des Mittelalters (Forts.) Progr. Ober-Gym. der Benediktiner zu Seitenstetten (übersichtlich und vollständig. Gm. 600. Vgl. auch ZöG. 861)
Sanders, Daniel, Deutsche Sprachbriefe. Berlin, G. Langenscheidt. — 41.
— — Zeitschrift für deutsche Sprache. Hamburg, A.-G. — 5.
Sarrazin, O., Verdeutschungswörterbuch. Beitr. zur Fremdwortfrage. Berlin, Ernst & Korn. — 43.
Schaefer, J. W., Lessings Prosa in Auswahl Stuttgart, Göschen. — 19.
Scherer, W., Poetik. Berlin, Weidmann. — 32.
Schiller, H., Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig, Fues. — 50.
Schindler, H., Die Kreuzzüge in der altfranzösischen und mittelhochdeutschen Lyrik. — 35.
Schlegel, J. E., ästhetische und dramaturgische Schriften mit Einleitung von Antoniewicz. Heilbronn, Henninger. (Gute Einleitung, verdienstliches Werk BbG. 192).
Schmeckebier, Deutsche Verslehre. Abrifs der deutschen Verslehre. Berlin, Weidmann. — 32.
Schmerl, M., Der Bau von Schillers Maria Stuart. Zeitschrift f. deutschen Unterricht. 4, S. 43. — 43.
Schmid, Materialien zur Erläuterung deutscher Lesestücke. Bern, Schmid, Francke & Co. — 15.
Schmidt, B., Zur Reform unserer höheren Schulen. MlS. 65. — 5.
Schmidt, F., Goethes Jugend- und Jünglingszeit; Schiller. Kreuznach, Voigtländer. — 24.
Schmidt, J., Das deutsche Lesebuch der Zukunft. ZöG. S. 1 — 14.
Schmitz, W. u. J., Grammatik der deutschen Sprache für Lehrerbildungsanstalten und für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Freiburg i. Br., Herder. — 9.
Schrader, H., Der Bilderschmuck der deutschen Sprache. Berlin, Lüstenöder. — 32.
Schroeder, F., Die subjektlosen Sätze. Beil. z. Progr. Gym. in Gebweiler. — 8.
Schultz, F., Besprechung eines „allgemeinen" Themas in der Gymnasialprima. Zeitschrift f. deutschen Unterricht 3. Ergänzungsheft S. 1. — 43.
— — Geschichte der deutschen Litteratur. Dessau, Baumann.
— — Die deutsche Litteraturgeschichte im Unterricht höherer Lehranstalten. Zeitschrift f. deutschen Unterricht 3, S. 239. — 33.
Schumann, Chr. G., Lessings Minna von Barnhelm. Trier, Stephanus. — 19.
Schwarz, P., Herders Cid. Paderborn, Schoeningh. — 18.
Seeger, Bemerkungen zu den Reformvorschlägen Kerns, betreffend den Unterricht in der deutschen Satzlehre. Beil. z. Progr. Rgym. in Güstrow. — 7.
Sevin, L., Goethes Dichtung und Wahrheit, zum Schulgebrauch ausgewählt. Karlsruhe, Reiff. - 20.
Socin, Schriftsprache und Dialekte im Deutschen. Heilbronn, Henninger. — 11.
Söhns, F., Die Parias unserer Sprache. Sammlung von Volksausdrücken. Heilbronn, Henninger. — 42.
Soffé, E., Die erlebten und litterarischen Grundlagen zu Goethes dramatischen Jugendwerken. 1. Heft. Erwin und Elmire. Brünn, Knauthe. 1888. (Des Guten, Gelehrten etwas zu viel. ZR. 224)
Sommer, H., Grundzüge der deutschen Poetik für den Schul- u. Selbstunterricht. Wien, Bermann und Altmann. — 31.
Sommer, W., Grundzüge der Poetik für höhere Lehranstalten. Paderborn, Schoeningh. — 31.
— — Leitfaden für den elementaren Unterr. in der deutschen Sprachlehre. Paderborn, Schoeningh. — 9.

Spengler, F., Der verlorene Sohn im Drama des 16. Jahrhunderts. Innsbruck, Wagner. — 36.
Spörri, H., Deutsches Lesebuch für Schweizerische Sekundar-, Real- und Bezirksschulen. Zürich, Orell Füssli & Co. — 15.
Staub, Tobler, Schoch u. Bruppacher, Schweizerisches Idiotikon. Frauenfeld, Huber. (Das „grofsartige" Werk bestens empfohlen CO. 442)
Steinel, Reallehrer O., Die beim deutschen Unterricht gebrauchten Schulbücher der bayerischen Realschulen. BbR. 151. — 4.
Stern, A., Geschichte der Weltlitteratur in übersichtlicher Darstellung. Stuttgart, Rieger. — 36.
Stern, J., Arthur Schopenhauer. Zürich, Verlagsmagazin (empfohlen CO. 167).
Stjeskal, Regel- und Diktierbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung an Bürgerschulen, sowie in den untersten Klassen der Mittelschulen Österreichs. Wien, Manz. – 13.
Sutermeister, Schwizer-Dütsch. Zürich, Orell Füssli & Co. (Enthält hübsche Erzählungen CO. 368).
Swoboda, W., Das Lesen und Vortragen in der Muttersprache nach phonetischen und musikalischen Prinzipien. ZR. 142. — 25.
— — Schillers Don Carlos. Wien, Hölder. — 20.
Tertsch, L., Georg Rudolf Weckherlin. Ein Beitrag zur deutschen Litteraturgeschichte. Progr. des Unter-Gym. in Gaya. — 36.
Toischer, Die Sprache Ulrichs von Eschenbach. Progr. d. deutschen Neustädter Gym. in Prag (Solche trockenen wissenschaftlichen Abhandlungen sollten nicht in Schulprogrammen erscheinen Gm. 601; empfohlen ZöG. 861. BbG. 413.)
Tomaschek, Lessings Minna von Barnhelm. Stuttgart, Göschen. — 19.
Trollhan, J., Zur Lehre von den Folgerungen. Prgr. der Landesoberrealschule zu Prossnitz. — 52.
Uhl, J., Die Grundzüge der Psychologie David Humes. II. Teil. Progr. des Ober-Gym. zu Prag-Altstadt. — 52.
Urbas, W., Über Sagen u. Märchen. Progr. d. deutschen Staatsrealschule in Triest. (Sehr anregend Gm. 604)
Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben, herausg. von J. Wychgram. — 17.
Venn, J., Deutsche Aufsätze, verbunden mit einer Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen, 340 Dispositionen, sowie über 500 Themata zur Auswahl. Altenburg, Pierer. — 48.
Verein der Lehrer an den technischen Unterrichtsanstalten Bayerns, 4. Versammlung desselben. BbR. 136. — 2. 3.
Viehoff, H., Die Poetik auf der Grundlage der Erfahrungsseelenlehre. Trier, Lintz. — 32.
— — Drei Bücher erzählender Gedichte, herausg. von Kiy. Leipzig, Brandstetter 1888. (Willkommene Gabe; einzelnes wahrhaft klassisch Co. 39.)
Vockeradt, Goethes Iphigenie auf Tauris. Paderborn, Schoeningh. — 18. 28.
Vogel, E., Rektionslehre der deutschen Sprache. Berlin, Spaeth. — 10.
Vogt, Über deutsche, besonders Neuwieder Familiennamen. Neuwied, Heuser. (Bietet Anregung und Aufklärung KW. 132)
Voigt, Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterricht. Neuwied, Heuser. — 2.
Volkelt, J., F. Grillparzer als Dichter des Tragischen. Nördlingen, Beck. — 36.
Votsch, Lessings Emilia Galotti. Stuttgart, Göschen. — 19.
Wackernagel, Ph., Der Unterricht in der Muttersprache. Vorwort zum deutschen Lesebuche. Gütersloh, Bertelsmann. — 15.
Wagner, Der gegenwärtige Lautbestand des Schwäbischen in der Mundart von Reutlingen. Progr. d. Realanstalt in Reutlingen. — 11.
Wagner, G., Streifzüge in das Gebiet der deutschen Sprache, eine Zusammenstellung deutscher Wortfamilien. Hamburg, Meifsner. — 42.
Walleser, A., Poetisches Schatzkästlein für die Jugend. Mannheim, Bensheimer. 1888. (Treffliche Auswahl BbG. 358)
Walzel, O. F., Neue Quellen zur Geschichte der älteren romantischen Schule. ZöG. 97. 485. — 36.

Washiete, A., Die Lehre von der mittleren Proportionale nach Plato und ihre Bedeutung für die gesamte platonische Philosophie. Progr. d. städt. Gym. im 6. Bezirk in Wien. — 52.
Weber, F., Die Entstehung des Begriffs der Idee bei Plato. Progr. des Gym. in Brüx. — 51.
Weinhold, K., Kleine mittelhochdeutsche Grammatik. 2. Aufl. Wien, Braumüller. — 12.
Wernecke, Auswahl aus Klopstocks Oden. Paderborn, Schoeningh. — 18.
Werther, Lessings litterarische und dramaturgische Abhandlungen. Antiquarische und epigrammatische Abhandlungen. Stuttgart, Göschen. — 19.
Werther, W., Goethes Torquato Tasso. Trier, Stephanus. — 19.
Westfälische Direktoren-Versammlung, Verhandlungen derselben. Lektürebetrieb. — 2. 5. 7. 13. 26. 37. 40. 44.
Wetzel, Diktierstoff im Anschlufs an die Handbücher der Orthographie. Bielefeld, Velhagen & Klasing. – 13.
Wetzel, P, Übungsstücke zur deutschen Rechtschreibung. Berlin, Weidmann. — 12.
Wilmanns, W., Die Orthographie in den Schulen Deutschlands. Berlin, Weidmann. — 13.
Winkel, F., Das Sprüchwort im Dienst des Aufsatzunterrichts. Berlin, Verlag der Deutschen Lehrerzeitung. — 46.
Witkowski, G., M. Opitz, Aristarchus und Buch von der deutschen Poeterey. Leipzig, Veit. — 32.
Wittich, W., Goethes Torquato Tasso. Paderborn, Schoeningh. — 18.
Wolff, H. L., Mustersammlung deutscher Gedichte. Halle, Schmidt. — 15.
Wyplel, L., Englands Einflufs auf die Lehrdichtung Hallers. Progr. der ORS im 4. Bezirk zu Wien. (Bemerkenswerte Studie Gm. 602)
Zeichensetzung und Fremdwörterverdeutschung, im Anschlufs an die Schrift „Regeln und Musterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den sächsischen Schulen". Dresden, Huhle. — 43.
Zeidler, J., Die Schauspielthätigkeit der Schüler und Studenten Wiens. Progr. des Staats-Gym. in Oberhollabrunn (eingehendes Kulturbild der ehemaligen Wiener Universität Gm. 602).
Zettel, Deklamationsstücke. München, Lindauer. — 16.
Ziegeler, Dispositionen über Aufgaben für II. Paderborn, Schoeningh. — 49.
Ziegler, Zur Frage des philosophischen Unterrichts KW. 34. — 50.
Zimmermann, G., Schillers Ethik und ihr Zusammenhang mit seiner Ästhetik. NJ. 85. — 36.

IV. Latein.

Alethagoras, Unser Gymnasialunterricht. Braunschweig, Salle. — 5. 50.
Aly, Dr. F., Das Wesen des Gymnasiums. Berlin, Gaertner 1890. — 4. 11. — Steinmeyer, Dir. Dr., Rezens. — 13.
Anz, Prof. H., M. Tullii Ciceronis Cato maior de sen., für den Schulgebr. erkl. Gotha, F. A. Perthes. — 47.
Bähnisch, A., Sämtliche Sätze des Cornelius Nepos in vollständiger oder verkürzter Form und geordnet nach den Regeln der Gramm. Leipzig, Teubner. — 39.
Bander, W., Über einige Vorübungen zur Abfassung lat. Aufsätze. = Gm. 657. — 26.
Beck, H., Lat. Formenlehre für höh. Lehranstalten, besonders für Rgym. bearb. von Prof. Dr. W. Haag. 10. Aufl. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing. — 30.
— — Lat. Übungsbuch für Gym. u. Rgym. mit besonderer Berücksichtigung der Rgym., bearb. von W. Haag, Abt. für V. 5. Aufl. Bielefeld, Velhagen u. Klasing. — 36.
Becker, Oberl. Dr. Th., Das Übersetzen aus dem Lat., besonders in den mittleren Klassen. LL. 21, S. 69. — 20. 25.
Berger-Schmuhl, Anleitung zum Übers. ins Lat. — 5. = Hat uns nicht vorgelegen.
Biehl, Rez. in ZöG. 421. — 30.
Bindseil, F., Über den Einflufs des klassischen Unterrichts auf die Ausbildung der Sprachfertigkeit im Deutschen. Pg. Luisen-Gym. Berlin. — 3.

Bitschofsky, R., Cornelii Nepotis vitae selectae. In usum schol. ed. Adiecta est tabula. Wien, Gerold. — 43.
Bleskes Elementarbuch der lat. Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. II: Quinta, bearb. von Dr. Hans Müller. Hannover, Meyer. — 36.
Böhme, W., Die metrischen Stunden in U III = LL. 18. S. 48. — 22.
— — Nepossätze zur Einübung der lat. Syntax in IV. Berlin, Weidmann. — 39.
Bouterwek, Dir. Dr. R., Kleine lat. Stilistik und Aufsatzlehre, als Anhang zu jeder lat. Gramm. Berlin, Weidmann. — 55.
Brand, E., Nepossätze zur Einübung der lat. Syntax. Bielitz. — 39.
Braun, Oberl. R., Beitrag zur Reform des lat. Unterrichts. Pg. Gym. Nakel. — 4. 11. 25.
Breska, Dr. A. von, Quellenuntersuchungen im 21. bis 23. Buche des Livius. Pg. Luisenst. Ob.-Rsch. Berlin (behandelt die Schlacht bei Cannä und Rom nach derselben). Berlin, Gaertner.
Brix-Niemeyer. Ausgew. Komödien d. T. Maccius Plautus für den Schulgebrauch erklärt. I. Bändchen: Trinummus. 4. umgearb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 54.
Busch, Prof. H., Lat. Übungsbuch nebst einem Vocabularium. I. für VI. 5. verb. Aufl. von W. Fries. Berlin, Weidmann. — 33. — II. für V. 4. verb. Aufl. — 36.
Capellanus, Dr. G., Sprechen Sie Lateinisch? Moderne Konversation in lat. Sprache. Leipzig, Koch. — 41.
Cauer, Oberl. Dr. P., Formale Bildung. = Preufs. Jahrb. 306. — 4.
— Rezens. — 2. 3. 8.
— — Suum cuique. Fünf Aufsätze zur Reform des höh. Schulwesens. Kiel u. Leipzig, Lipsius & Tischer. — 7.
Chiminello, Prof. Dr. F., La sintassi della lingua latina esposta con ordine logico ad uso dei ginnasi. Vol. I. Parte teorica. Sondrio, Moro. — 32.
Debo, Das Altonaer Rgym. = BSb. 82. — 9.
Dettweiler, Prof. Dr. P., Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 20.
— — Untersuchungen über den didaktischen Wert ciceronianischer Schulschriften. I. Die Rede pro Roscio Amerino. Halle. Waisenhaus. — 12.
Deuticke, Oberl. Dr. P., P. Vergili Maronis Aeneis. Cum delectu variae lectionis ed. Th. Ladewig. Ed. altera aucta. Berlin, Weidmann. — 51.
Dieckmann, J., Des P. Ovidius Naso Verwandlungen metrisch übersetzt. Hamburg, Klofs. — 51.
Dinters Ausg. von Cäsars bell. civ. 2 hat nicht vorgelegen. — 44.
Direktoren-Versammlung Ost- und Westpreufsen: Ziel und Methode des lat. Unterr. — 9. 19. 25.
Dohmen, Der lat. Unterr. in VI und V. Pg. Lateinschule Château-Salins. — 14.
Draheim, Dr. H., Die Notwendigkeit des richtig behandelten lat. Aufsatzes. Vortrag. — 8.
Drenckhahn, Dir. O., Aufgaben zu lat. Stilübungen für O II und U I. Berlin, Weidmann. — 40.
Dürr, C., Vocabularium zu der lat. Schulgramm. von Hermann u. Weckherlin. 7. vielfach umgearb. Aufl. von W. Dürr. Stuttgart, Metzler. — 32.
Eichler, H., Schulgrammatik und Stilistik. = ZG. 257. — 25.
— Rez. in ZG. 130. — 27. — Rez. in ZG. 659. — 28.
Ellendt-Seyfferts Lat. Grammatik. 33. Aufl. Bearb. von M. A. Seyffert und W. Fries. Berlin, Weidmann. — 27.
Engelbrecht, Dr. A., Studien über die Schriften des Bischofes von Reii Faustus. Ein Beitrag zur spätlat. Litteraturgesch. Prag, Tempsky (liegt unserer Berichterstattung fern).
Eymer, Prof. W., Lat. Übungssätze zur Kasuslehre aus Cornelius Nepos u. Q. Curtius Rufus. Wien, Tempsky. 1890. — 39.
Fahland, Oberl. Dr. B., Gereimte Übersetzungen einiger Stellen röm. und griech. Dichter. Pg. Gym. Greifenberg i. P. — 53.
Fofs, R., Zum vierten Buche der Verrinen. = CO. 529. — 22.
Frey, Jos., Ausgewählte Briefe Ciceros für den Schulgebr. erkl. 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 48.

Frick, Dir. Dr. O. — 21.
Fritzsche, Rez. in ZG. 666. — 31.
Fügner, Konr. Dr. W., Zur Frage über den lat. Aufsatz. = PA. 107. — 7. — Aufsatz in NJ. 56. — 24.
Füfslein, Dr. K., Über Ciceros erste Rede gegen Catilina. Pg. Dom-Gym. Merseburg. — 48.
Gaede, Dr. R., Die lat. Schulgrammatiken von Ellendt-Seyffert 30. Aufl und Stegmann 3. Aufl. Pg. Gym. Danzig. — 27.
Gast, Prof. E. R., Vorlagen zu lat. Extemp. in I. Pg. Zerbst. — 41.
Gedike-Hoffmann, Lat. Lesebuch. 35. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann (hat nicht vorgelegen).
Geyer-Mewes, Bonnells lat. Übungsstücke. I. für VI. 12 verb. Aufl. — Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Latein. I. für VI. u. V. 2 wesentlich vermehrte Aufl. II. für IV. — Berlin, Goldschmidt. — 34. 37. 38.
Gitlbauer, Prof. Dr. M., Cornelii Nepotis vitae. In usum scholarum rec. et verborum indicem addidit. Editio tertia denuo recognita. Freiburg i. Br., Herder. — 42.
Goldbacher, Prof. Dr. Al., Lat. Grammatik 3. Aufl. Wien, Schworella. — 28.
Golling. Prof. Jos., Kommentar zu P. Ovidii Nasonis carmina selecta. Nebst Vokabular u. gramm. Anhang. Wien, Graeser. — 49.
Gofsler, Minister Exc. von, Rede. — 7.
Grysar-Bitschofsky, T. Livii ab urbe cond. librorum partes selectae. In usum scholarum ed. recogn. Wien, Gerold. — 46.
Grysar-Ziwsa, P. Ovidii Nasonis carmina selecta. Wien. Gerold. — 49.
Haacke, Der lat. Aufsatz bei der Entlassungsprüfung = ZG. 581. — 7.
Haacke, Oberl. Dr. H., Wörterbuch zu den Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos für den Schulgebr. 10. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 43.
Harder, Dr. F., Über die Fragmente des Mäcenas. Pg. Luisenst. Gymn. Berlin. Berlin, Gaertner (unserer Berichterstattung ferner liegend).
Harre, Oberl. Dr. P., Hauptregeln der lat. Syntax nebst einer Auswahl von Phrasen. 12. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 31.
— — Lat. Wortkunde im Anschlufs an die Grammatik. Berlin, Weidmann — 31.
Haupt, Dr. E., Kurzgefafste lat. Formenlehre. Berlin, Friedberg & Mode. — 30.
Hausenblas, Zur einheitlichen Behandlung der Syntax im Gymn. = ZöG. 958. — 19.
Hellwig, Dr. P., Über den Pleonasmus bei Cäsar. Pg. Soph.-Gym. Berlin (unterscheidet gramm. u. rhetor. Pleonasmus, sammelt die Beispiele dafür, glaubt auch an einen stilistischen Pleonasmus). Berlin, Gaertner.
Hennings, Elementarbuch für VI hat nicht vorgelegen.
Hermann-Erbe, in KW. 146. — 19.
Heufsner, Dir. Dr., Aufsatz in LL. 19, S. 115. — 6.
Hinzpeter, F. W., C. Iulii Caesaris comm. de bello Gallico mit Anm. 13. Aufl. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 44.
Hoffmann, Em., C. Iulii Caesaris comm. cum supplementis A. Hirtii et aliorum. Iterum recogn. et adnot. crit. praemisit. Vol. I: Comm. de bello Gall. — Vol. II: Comm. de bello civili, Alexandrino, Africano, Hispaniensi. Wien, Gerold — 44.
— — P. Virgilii Maronis Aeneidos epitome. Accedit ex Georgicis et Bucolicis delectus. Scholarum in usum. Ed. retractata. Wien, Gerold. — 51.
Hollenberg, J., Über Übungsbücher zum Übers. in das Lat. Pg. Bielefeld. — 40.
Holly, Die Neposlektüre in IV = Gm. 585. 42.
Holzer, K., Übungsstücke z. Übers. ins Lat. mit Anm. für die mittl. Klassen. II. Abt. 10. Aufl. von E. C. Holzer. Stuttgart, Metzler. — 39.
Holzweifsig, Dir. Dr. F., Lat. Schulgrammatik in kurzer, übersichtlicher Fassung und mit besonderer Bezeichnung der Pensen für die einz. Klassen der Gym. u. Rgym. 2. verm. u. verb. Aufl. Hannover, Goedel. — 28.
— — Übungsb. für den Unterr. im Lat. Kursus der IV. Hannover Goedel. — 38.
Hornemann, Dr. F., Über Namengebung und Anordnung einer Parallel grammatik der Schulsprachen = LL. 20, S. 46. — 17. — Ders., ZG. 438. — 41.

Hüter, L., Konzentration des sprachlich-historischen u. geogr. Unterr. in UIII. Pg. Gym. Giefsen. — 11.
Ihm, Dr. G., Die Konzentrationsidee u. ihre Bedeutung für die OIII des Gym. Pg. Bensheim. — 10. 25.
— — Materialien für die Ovidlektüre. Paderborn, Schoeningh. — 50. 52.
Irmscher, E., Vergils Aeneide, Buch III in freien Stanzen übersetzt. Pg. der Zeidlerschen Rsch. Dresden. — Auch Leipzig, Fock. — 51.
Jacob, H., Materialien zur Einübung der lat. Syntax II. Pg. Münnerstadt (hat nicht vorgelegen).
Jäger, Dir. Dr. O., Das humanistische Gymn. u. die Petition um durchgreifende Schulreform Wiesbaden, Kunze. — 2. vgl. 17.
Josupeit, Oberl. Dr. — 18.
Kaemmel, O, Aufsatz in NJ. Heft 10. — 9.
Kammerer, C., Bemerkungen über den lat. Unterr. in IV. Pg. Stud.-A. Burghausen. — 15.
Kiepert, Prof. Dr. H., Wandkarte von Alt-Gallien. Berlin, D. Reimer. — 25.
Kiefsling, A., Q. Horatius Flaccus. III. Teil: Briefe. Berlin, Weidmann (hat nicht vorgelegen).
Kipper, J., Die Satiren des Q. Horatius Flaccus in das Deutsche übersetzt. 2. Hälfte. Pg. Gym. Rostock. — 53.
Köhler, Der Sprachgebrauch des Cornelius Nepos in der Kasussyntax. Gotha, F. A. Perthes. – 39.
Köpke, Prov.-Schul-R. Dr. R., Die lyrischen Versmafse des Horaz. 4. Aufl. Berlin, Weidmann. – 53.
Kornitzer, A , M. Tullii Ciceronis orationes scholarum in usum ed. in 8 Bänden (Inhalt S. 47 verzeichnet). — Ders., De officiis libri tres. Wien, Gerold 1888—1890. — 47.
Krüger, Ob.-Schul-R. Dir. Dr. Gust., Des Q. Horatius Flaccus Satiren und Episteln für den Schulgebr., erkl. v. G. T. A. Krüger. 12. Aufl. I. Teil: Satiren. Leipzig, Teubner. — 52.
Kruse, Geh. Reg.- u. Prov.-Schul-R. C. — 7. 9.
Langen, Prof. P., T. Macci Plauti Aulularia in usum scholarum. Münster, Schoeningh. — 54
Lattmann, Dr. H, Zur Behandlg. des lat. Tempusgebrauchs im Gym. = NJ. 421. — 17.
Lattmann, Dir. Dr. J., Lat. Lesebuch 2. Teil (Voller Titel auf S. 42). Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 43. Ebend. dess. Verf. Anmerkungen dazu.
Leben und Werke der griech. u. röm. Schulschriftsteller zusammengestellt für Gymnasialschüler. Wismar, Hinstorff. — 54.
Leuchtenberger, Dir. G., Die Oden des Horaz für den Schulgebr. disponiert. 2. Abdr. Berlin, Gaertner. – 53.
Leue, Zur Umgestaltung des fremdsprachl. Unterr. = ZhU. No. 1. — 23.
Lockroy, Minister Ed., Über die Zukunft des klassisch. Unterr. in Frankreich, übers. v. Singer. Wien, Konegen. — 3.
Lohr, F., Präparation in der Schule und im Hause. = Gm. 769. 809. — 19.
Luchs, A., T. Livi ab urbe cond. libri apparatu critico adiecto. Vol. IV libr. XXVI—XXX cont. Berlin, Weidmann. — 46.
Luterbacher, Fr., Titi Livi ab urbe cond. lib. VII für den Schulgebr. erklärt. Leipzig, Teubner. — 45.
Lutsch, Oberl. O. — 22.
— — Lat. Formenlehre im Anschlufs an die Lesebücher für VI u. V. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 31.
— — Lat. Lehr- u. Lesebuch für VI. — Begleitschreiben zu dems. — Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 34.
Mahn, Oberl. Dr. P. — 53.
— — Hausbackene Gedanken über den lat. Aufsatz = NJ. 11. — 26.
Mallet, G., Quelques mots sur l'explication des auteurs anciens. = Rev. de l'instr. publ. en Belg. XXXII, 228. — 24.
Maresch, S., Eine Stunde Neposlektüre in der III. — 21.
Marx, A., Hülfsbüchlein für die Aussprache der lat. Vokale in positionslangen Silben. Mit einem Vorwort v. Fr. Bücheler 2. Aufl. Berlin, Weidmann. — 32.
Matthias, Th., Die Cäsarlektüre auf dem Rgym. = NJ. 1888, 643. — 21.



Meier, Dr. P. J., Ausgewählte Elegieen des Albius Tibullus. Mit erkl. Anm. für den Schulgebr. Braunschweig, Schwetschke. — 54.
Meifsner, Prof. Dr. C., Lat. Phraseologie. 6. Aufl. Leipzig, Teubner. — 55.
Menge, Dir. Prof. Dr. H., Materialien zur Repetition der lat. Gramm. 2. verb. Aufl. Wolfenbüttel, Zwifsler 1888. — 40.
Menge, R., Über das Relativum in der Sprache Cäsars. Pg. Lat. Halle (warnt vor Gleichmacherei und Beseitigung von auffallenden Wendungen; hat nicht vorgelegen).
— — Ausg. v. Cäs. bell. civ. (hat nicht vorgelegen). — 44.
Meuser-Egen, P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für den Schulgebrauch mit sachl. Einl., erl. Anm. 4. Aufl. Paderborn, Schoeningh. 50.
— — — Textausgabe. Paderborn, Schoeningh. — 50.
Mewes, W., Q. Horatius Flaccus. Rec. atque interpr. Jo. G. Orellius. Ed. quarta maior emend. et aucta. Vol. alterum: Satirae, Epist., Lex. Horatianum post. J. G. Baiterum cur Fascic primus. Berlin, Calvary. — 52.
Meyer, C. F. u. Koch, Oberl. A., Atlas zu Cäsar B. G. Essen, Bädeker. — 25.
Muche, Dr. F., Kurzgefafste lat. Schulsynonymik. Berlin, Gaertner. — 55.
Müller, Dir. Dr. E., Aufg. zu lat. Stilübungen im Anschl. an Ciceros 1. u. 2. phil. Rede. Gotha, F. A. Perthes. — 40.
— — Ciceros Rede de prov. consular. verdeutscht. Pg. Gym. Kattowitz. — 49.
Müller, Dr. Hans, Bemerkgn. zum Unterr. in der lat. Formenlehre. Pg. Rgym. Stettin, Schillerstr. — 15.
Müller, J., Cornelii Taciti de origine . . Germanorum lib. Schol. in usum ed. 3. Leipzig, Freytag. — 46.
Müller, Oberl Dr. V., Übungsb. für den Unterr. im Lat. I. für VI. Berlin. Hofmann & Co. — 34.
Mutzbauer, C., Induktion u. Lektüre im gramm. Unterr. der lat. Spr. = ZG. 272. — 25.
Netzker u. Rademann, Deutsch-lat. Übungsb. für IV im Anschlufs an die Lektüre des Nepos. Gotha, F. A. Perthes. — 38.
Neue, Formenlehre der lat. Sprache II. Bd. 3. gänzlich neu bearb. Aufl. v. C. Wagener, Lief. 1—8. Berlin, Calvary. — 31.
Nohl, H., M. Tulli Ciceronis orationes selectae schol. in usum ed. Vol. IV. Ed. maior. Prag, Tempsky. — 47.
Novák, R., Cornelii Taciti Germania, Agricola, Dial. de oratoribus. Schol. in usum ed. Prag. Storch. — 46.
— — M. Tullii Ciceronis Cato maior et Laelius schol. in usum. Prag. Storch. — 47.
Oehler-Schubert-Sturmhoefel, Übungsb. für den gramm. Unterr. im Lat. I. für VI. Leipzig. Teubner — 35.
Otfried, W., Aufsatz in PA. No. 4. — 7.
Paul, Guil. Th., C. Iulii Caesaris comm. de bello civili. Ed. minor. Prag. Tempsky. — 44.
Paulsen, Prof. Dr. F., Das Realgymnasium und die humanistische Bildung. Berlin. Hertz. — 2. 3. 5. — Ders., Aufsatz im Deutsch. Wochenbl. No. 6. — 7. 8. 13.
Peter, H., P. Ovidi Nasonis Fastorum libri sex für die Schule erkl. I. Abt.: Text u. Kommentar. II. Abt.: Krit. u. exeg. Ausführungen u. Zusätze zum Komm. 3. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 49.
Pietzker, Oberl. Dr., Über den Wert des Cornelius Nepos als Schulschriftsteller in PA. — 42
Planck, H., Das Recht des Lat. als wissenschaftl. Bildungsmittel. Pg. Stuttgart Rgym. 1888. — 1
Polle, F., Phaedri fabulae für die Schule erkl. v. Siebelis. 6. Aufl Leipzig. Teubner (hat nicht vorgelegen). — 54.
Porazil, Versuch einer vergleichenden griech. u. deutschen Phraseologie zum Bellum Gall. (Forts.) Pg. Wiener Neustadt (hat nicht vorgelegen). — 44.
Prammer, J., C. Iulii Caesaris comm. de bello Gall. für den Schulgebr. 3. verb. Aufl. Leipzig, Freytag — 44.
— — Cornelii Taciti Germania für den Schulgebr. erklärt. 2. verb. Aufl. Abt. I.: Text mit Vorwort, Inhaltsangabe u. Verz. der Eigennamen. Abt. II: Einltg., Komm. u. Register. Wien. Hölder. — 46.
— — Cornelii Taciti Germania schol. in usum ed. adiecta tabula. Wien. Gerold. — 46.

Putsche-Schottmüllers Lat. Schulgrammatik 23. Aufl. Unter Mitwirkung von F. Heufsner neu bearb. von B. Heil und H. Schmitt. Hannover, Goedel. — 28.
Rheinhard, H., C. Iulii Caesaris comm. de bello Gall. z. Schulgebr. mit Anm. 6. verb. u. verm. Aufl. Stuttgart, Neff. — 44.
Riese, A., P. Ovidii Nasonis carmina. Vol. II: Metamorphoses. Ed. ster. iterum recogn. Leipzig, Tauchnitz. — 49.
Ritter, J., Der Kampf gegen den lat. Aufsatz. = ZG. 406. — 8.
Rosenberg, Prof. Dr. E., Aufgaben zum Übersetzen in das Lat. im Anschlufs an die Klassenlekt. für OII u. I. 2. Heft für I. Leipzig, Teubner. — 40.
Rosenthal, Prof. Dr. J. — 3. 5. 41.
Sallwürk, O-Sch.-R. Dr. E. von. — 3.
Schäfers Nepos-Vokabular II. 2. bericht. Aufl. v. Prof. Dr. Ortmann. Leipzig, Teubner. — 43.
Schantz, Dr. O., Lat. Lieder in der Ausstattung einer ma. Handschrift auf Pergamentpapier. Düsseldorf, Bagel. 54.
Scheeles Vorschule zu den lat. Klassikern. I. Formenl. u. Lesestücke. 21. neu bearb. Aufl. v. C. Meifsner. Berlin, Friedberg & Mode. — 33.
Scheindler, Prof. Dr. A., Lat. Schulgramm. für die österr. Gym. Wien u. Prag, Tempsky. — 29.
Schlee. Dir. Dr. E., Der Unterricht in der lat. Sprache u. die formale Bildung. = PA. 145. — 5. 8.
Schmalz. Dir. Dr. J. H., Die schriftl. Arbeiten im lat. Unterr. = BSb. 21 ff. 46. — 26. 30.
Schmidt, Dr. K. E., Vokab. u. Phrasen zu Cäsars b. Gall. Heft 5 u. 6. Königsberg i. Pr, Beyer. — 44.
Schneider, Dir. Dr. R., Zwei Briefe des Horaz metrisch übersetzt. Pg. Gym. Duisburg. — 53.
Schrader. Geh. Reg.-R. Univ.-Kurator W., Die Verfassg. der höheren Schulen. 3. sorgf. erg. Aufl. Berlin, Dümmler. — 2. 9.
Schütte, Der lat. Unterricht in den unteren Klassen. — 15 (hat nicht vorgelegen).
Schütz, Dir Prof. H., Q. Horatius Flaccus erklärt. I. Oden u. Epoden. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 51.
Schulze, Dir. Dr. L., Die Lektüre v. Ciceros philos. Schriften in I. Pg. Landsberg a./W. — 13.
Sedlmayer, H. St., Ausgew. Gedichte des P. Ovidius Naso für den Schulgebr. 4. umgearb. Aufl. Leipzig, Freytag. — 50.
Segebade, Übungsbuch zum Übersetzen ins Lat. für IV (hat uns nicht vorgelegen).
Seyffert-Fries, Lat. Elementar-Grammatik 4. Aufl. Berlin, Weidmann. — 30.
Seyler, Oberl., Aufgaben zum Übersetzen ins Lat. für II. Pg. Joh.-Gym. Breslau. — 40.
Sigismund, Fr., Lat. Lesebuch für VI. Leipzig, Teubner. — 35.
Simon, H. O., Aufgaben zum Übers. in das Lat. für VI bis IV[10] (haben uns nicht vorgelegen). — 39.
Sitzler, Joh., Über den Kasusgebr. bei Varro. I. Genetiv u. Dativ. Pg. Gym. Tauberbischofsheim (unserer Berichterstattung fernliegend).
Sommerbrodt, J., M. Tulli Ciceronis Cato maior de sen. erkl. 11 Aufl. Berlin, Weidmann. — 47.
Sonnenschein, E. A., Latin Grammar. London, Swan Sonnenschein. — 18.
Spiefs, F., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Lat. und ins Lat. I Abt. für VI. 60. Aufl. Essen, Bädeker. — 33.
Stange. Oberl. Dr. F., Anleitung zur Vorbereitung auf Cornelius Nepos. Leipzig. Teubner. 43.
Stegmann, Oberl. Dr. C., Lat. Schulgrammatik 4. Aufl. Leipzig. Teubner. — 27.
Steiner-Scheindler, Lat. Lese- und Übungsbuch im Anschlufs an die lat. Gramm. von A. Scheindler. I für VI. Leipzig. Freytag. — 36.
Sternkopf. Dr. W., Vokabularium zu O. Lutsch lat. Lehr- und Lesebuch für VI. s. O. Lutsch. — 34.
Tegge, Oberl. Dr., Lat. Schulphraseologie I. u. II. Heft. Berlin, Weidmann. — 55.
Texte, J., La question du latin en Angleterre. = RiE 1. Abt. 490. — 3.

Tücking, Dir. Dr. K., Cornelii Taciti Germania, für den Schulgebrauch erkl. 7. verb. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — 47.
— — Titi Livi ab urbe cond. lib. XXII, für den Schulgebrauch erkl. 3. verb. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — 46.
Uhlig, Prof. Dr. G., Zur Frage von der Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht. = BSb. 17., 62., 88., 106. — 6.
Vaihinger, Prof. — 41.
Viereck, Dr. L., Sind die alten Sprachen als Bildungsmittel unentbehrlich? = Zeitgeist No. 22. — 5.
Virchow, Prof. Dr. R. — 5.
Völcker, Dir. Dr. G., Werden die gramm. Grundbegriffe besser an der lat. oder an der franz. Sprache erkannt? = NJ. 44. und Pg. Schoenebeck. — 6.
Vogrinz, Prof. Dr. G. — 18.
Vofs, Prof. E., Die Natur in der Dichtung des Horaz. Pg. Gym. Münstereifel. — 53
Waldeck. Über Form und Behandlung der lat. Gramm. = NJ. 273. —
— Die didaktische Formgebung in der lat. Gramm. = LL. Heft 18, S. 12: Heft 19, S. 2. — 16.
— Zur Methode des Elementarunterrichts in den beiden alten Sprachen, insbesondere zur Behandlung der lat. Flexion in VI. = LL. Heft 22. — 14.
Warschauer-Dietrich, Übungsbuch zum Übers. ins Lat. II 5. Aufl. Leipzig, Reichardt. — 39. — Wörterverzeichnis dazu 3. — 39.
Wartenberg, Zum stilist. Unter. im Lat. = Gm. 297. — 25.
Wegener, Dir. Dr. Ph., Zur Methodik des Horaz-Unterrichts I. Pg. Gym. Neuhaldensleben. — 5. 22. 54.
Wehrmann, Geh. Reg. u. Prov.-Sch.-R. Dr. Th. — 3. 8.
Weidner, Dir. A., D. Iunii Iuvenalis Saturae, erklärt. 2. umgearb. Aufl. Leipzig, Teubner. — 54.
Weifsenfels, O., Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule. = ZG. 321. — 12.
Welzhofer, Rez. in BbG. 253. — 27.
Wesener, Dr. P., Lat. Elementarbuch II. für V. 3. zum Teil umgearb. Aufl. — III. für IV. 3. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Teubner. — 36.
Wezel, Oberl. Dr. E., Cäsars gallischer Krieg. Ein Übungsbuch zum Übers. in das Lat. für III 3. Teil (Buch 7). Berlin, Weidmann. — 40.
Widmann, Rprog.-Rekt. Dr. S., T. Livii ab urbe cond. lib. I. Desgl. lib. XXI. Desgl. lib. XXII. Text für den Schulgebrauch. Paderborn, Schoeningh. — 44.
— — Dressieren und Dozieren, die Feinde des Unterr. = Gm. 153., 185. — 13.
Wiggert, F., Vocabula lat. linguae primitiva. Handbüchlein der lat. Stammwörter. 20. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. -- 37.
Wohlrab, M., Die altklassischen Realien im Gym. Leipzig, Teubner. — 20.
Wotke, Dr. K., Leonardi Bruni Aretini dialogus de tribus vatibus Florentinis. Prag. Tempsky (liegt unserer Berichtertattung fern).
Železinger, Prof. Fr., Zur Methodik der Cäsarlektüre. Pg. Gym. Pettau. — 20. 25.
Ziegeler, Dr. E., Titi Livi ab urbe cond. lib. VIII, für den Schulgebrauch erklärt. Gotha, F. A. Perthes. — 45, vgl. 25.
Ziemer, Oberl. Dr. H., Rez. in WfklPh. — 30.
Ziemfsen, Prof. Dr. von, Der Kampf gegen die Gymnasien und die Heidelberger Erklärung. = BbG. 1. — 1.
Zingerle, A., T. Livi ab urbe cond. libri. Pars V lib. XXXI — XXXV. Editio maior. Desgl. Ed. minor. Prag, Tempsky. — 46.

V. Griechisch.

Adam. Die Aristotelische Theorie vom Epos, nach ihrer Entwicklung bei Griechen und Römern. Wiesbaden, Limbarth.
Bärwinkel. Zur Odyssee. Pg. Gym. Sondershausen.
Bamberg, A. von, Griechische Schulgrammatik. I. Formenlehre der attischen Prosa. Oder: Dr. Carl Frankes Griech. Formenlehre. Bearb. von A. v. Bamberg. 20. Aufl. Berlin, Springer. — 19—21.

Bamberg, A. von, Griechische Schulgrammatik. II. Syntax der attischen Prosa. Oder: Dr. Moritz Seyfferts Hauptregeln der griech. Syntax. Als Anhang der griech. Formenlehre von Dr. Carl Franke. 20. Aufl. Berlin. Springer. — 19.

Baumeister, A., Bilderhefte aus dem griechischen und römischen Altertum für Schüler zusammengestellt. I—VIII. München, Oldenbourg. — 17.

— — Gymnasialreform und Anschauung im klassischen Unterricht. Zur Einführung der Bilderhefte aus dem griech. u. röm. Altertum f. Schüler. München, Oldenbourg. — 3. 8. 16.

Demosthenes Ausgew. Reden. F. d. Schulgebr her. v. K. Wotke. Mit einer Karte u. e. Titelbild. 2. verm. Aufl. Leipzig, Freytag. — 10.

Deutschmann, K., De poesis Graecorum rhythmicae usu et origine. Pg. Gym. Coblenz.

Dzialas. G., Griechisches Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und umgekehrt, für die unteren Stufen. 1. Teil: Das Nomen u. d. regelm. Verbum auf *ω*. 3. verb. Aufl., her. v. W. Ribbeck. Berlin, Simion. — 23. 25.

Einladungs-Schrift zur Feier des 300jährigen Bestandes des Gymnasiums Basel 26 - 27. September 1889. Verfafst von Lehrern der Anstalt. Basel. — 17.

Engelmann, R., Bilder-Atlas zum Homer. 36 Tafeln mit erläuterndem Texte. Leipzig, Vlg. des litt. Jahresbr. — 17.

Fecht, K., Griechische Schreibvorlagen. Freiburg i. Br., Fehsenfeld. — 30.

Feichtinger, E., Kurzgefafste griechische Formenlehre (des attischen Dialektes), leichtfafslich für Anfänger und übersichtlich zur Repetition. 2. gänzlich umgearb. Aufl. Wien, Hölder. — 19—21.

Florilegium graecum in usum primi gymnasiorum ordinis collectum a philologis Afranis. Fasc. I—IV. 1889. V—X 1890. Leipzig, Teubner. — 1. 3—8. 18. 19.

(Gleditsch) Umarbeitung des Anfangs für homerische Vers- und Formenlehre zu dem griechischen Vokabularium von Otto Kübler. Pg. Wilhelms-Gym. zu Berlin. — 19.

Hahne, F., Griechische Elementargrammatik (Formenlehre). 2. Aufl. Braunschweig, Schwetschke. — 19—21.

Hensell, W., Griechisches Übungsbuch im Anschlufs an die Schulgrammatiken von Curtius — v. Hartel und Gerth auf Grund der 13. Aufl. des griechischen Elementarbuches von Karl Schenkl. 1. Teil: Regelmäfsige Formenlehre bis zu den verbis liquidis einschliefslich. Leipzig. Freytag. — 23. 25—27. 32.

— — Griechisches Verbal-Verzeichnis im Anschlufs an die Schulgrammatiken von Curtius — v. Hartel, Gerth und Koch f. d. Schulgebr. aufgestellt. 3., durch Angabe des syntaktischen Gebrauches der Verben verm. Aufl. Leipzig, Freytag. — 19.

Hentze, K., Die Parataxis bei Homer. II. Pg. Gym. Göttingen.

Herodoti de bello Persico librorum epitome. In usum scholarum post A. Wilhelmii curam denuo edidit Fr. Lauczizky. Wien, Gerold 1888. — 4.

Herodotos erkl. v. H. Stein. 4. Bd. Buch VII. 5. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 10.

Heufser, Th., Griechische Syntax zum Neuen Testament nebst Übungsstücken zum Übersetzen ins Griechische für Formenlehre und Syntax. Mit Vorwort von Th. Haarbeck. Basel, Spittler. — 19.

Hoffmann, O., Eine Neugestaltung des griechischen Unterrichts, besonders des Elementarunterrichts. Unter Zugrundelegung der Lehrpläne vom 31. März 1882. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 27.

Hogarth, Devia Cypria. Notes of an archaeological journey in Cyprus in 1888. With map and illustrations. London, H. Frank.

Holub, Doppelsinn in drei Scenen der Elektra des Sophokles. Prag 1889, Neugebauer.

Homeri Iliadis epitome Francisci Hocheggeri. In usum scholarum tertium edidit Augustinus Scheindler. P. I. II. Wien 1888, Gerold. — 2.

Homers Odyssee. F. d. Schulgebr. erkl. v. R. Fr. Ameis. 2. Band, 2. Heft. Gesang XIX—XXIV. 7. verb. Aufl. bes. v. C. Hentze. Leipzig, Teubner. — 10.

ΟΜΗΡΟΥ ΙΛΙΑΣ. F. d Schulgebr. erkl. v. G. Stier. 5. u. 6. Heft. Gotha, Fr. A. Perthes. — 10. 12.

ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ mit Abschnitten der Übersetzung von J. H. Vofs. F. d. Schulgebr. her. v. G. Leue. 1. Bd. 1. Heft Gesang I—IV. A. u. d. T. Griechische u. lateinische Klassiker mit gemischtem Text. Unter Mitwirkung von Fachgenossen f. d. Schulgebr. her. v. G. Leue. 1. Bd. 1. Heft. Wolfenbüttel, Zwifsler. — 2.

Huemer, Camillo, Die Genesis des Entschlusses in den Tragödien des Euripides und Sophokles oder über den objektiven Charakter der griechischen Tragödie. Eine ästhetische Studie. Leipzig, Fock.

Ihm, G., Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung f. d. Ober-Tertia des Gymnasiums. Pg. Gym. Bensheim. — 15. 29.

Jahresberichte des philologischen Vereins zu Berlin. 15. Jahrgang. Berlin, Weidmann. — 3.

Josephi, Flavii, opera ed. et app. crit. instr. B. Niese. vol. V. De Judaeorum vetustate sive contra Apionem libr. II. Berlin, Weidmann.

Josephi, Flavii, opera recogn. B. Niese. Ed. minor. vol. V. De Judaeorum vetustate sive contra Apionem libr. II. Berlin, Weidmann.

Kaegi, Ad., Griechische Schulgrammatik. Mit Repititionstabellen als Anhang. 2., vielfach veränderte und verbesserte Aufl. Berlin, Weidmann. — 19—22.

— — Offene Antwort auf die sogenannte „Verteidigung“ des Herrn Dr. Wilhelm von Hartel. Berlin, Weidmann.

Kammer, E., Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Ilias. Paderborn, Schoeningh. — 2.

Kleber, Die Rhetorik des Herodot Pg. Rprogym. Löwenberg i. Schl.

Koch, A., Deutsch-griechisches Taschenwörterbuch nebst einem kleinen Wörterbuch der Eigennamen. 3. Aufl. Berlin, Friedberg & Mode. — 27.

Koch, E., Griechische Schulgrammatik. 13. umgearb. Aufl. (zugleich 3. Aufl. der kurzgefafsten Schulgrammatik). Leipzig, Teubner. — 19—21.

Koch, Max, Der Gebrauch der Präpositionen bei Isokrates. 1. Teil: Die einfälligen Präpositionen mit Einschlufs der Präpositionsadverbia. Pg. Lessing-Gym. Berlin. Berlin, Gaertner.

Kraut, K., Übersetzung der 1. und 2. olynthischen Rede des Demosthenes, mit vergleichenden Proben und einigen Bemerkungen über die Art des Übersetzens. Pg. des Seminars zu Blaubeuren. — 17.

Lucianus, recogn. Julius Sommerbrodt. Berlin, Weidmann.

Lysias, Ausgewählte Reden, erkl. v. R. Rauchenstein, 1. Bdchen. 10. Aufl. bes. v. K. Fuhr. Berlin, Weidmann. — 10. 12.

Mehlifs, Über die *ΡΘΕΣ*, ihre Bedeutung und ihre Ableitungen. Eine sprachwissenschaftliche Studie zu Homer. Pg. Gym. Eisleben.

Meyer, Georg, Der gegenwärtige Stand der Thukydideischen Frage. Pg. Gym. Ilfeld.

Mezger und Schmids Griech. Chrestomathie f. d. mittleren Abteilungen der Gymnasien in zwei Kursen mit erklärenden Anmerkungen u. einem Register über dieselben neu bearbeitet v. R. Graf u. F. L. Kohn. 5. Aufl. Stuttgart, Metzler. — 8.

Platons Apologie des Sokrates und Kriton nebst den Schlufskapiteln des Phaidon. F. d. Schulgebr. her. v. A. Th. Christ. M. e. Titelbild. Leipzig, Freytag. — 6. 10.

Platons Euthyphron. Für den Schulgebr. erkl. v. H. Bertram. Gotha, Fr. A. Perthes. — 10. 12.

Platons Laches. F. d. Schulgebr. erkl. v. H. Bertram. Gotha, Fr. A. Perthes. — 10. 12.

Rost, Val. Christ. Friedr., Deutsch-Griechisches Wörterbuch. 11. Auflage neu bearbeitet von E. Albrecht. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 27.

Rudert, H., Zwei Kapitel aus der griechischen Schulsyntax. Pg. Gym. Gera. — 19.

Ruthardt, K. u. Böhm, R., Verzeichnis der griechischen Verba anomala, sowie der schwierigeren Einzelformen, im Anschlufs an die Klasseneinteilung von Curtius und Koch. 2., vielf. veränderte und durch Anhänge vermehrte Aufl., besorgt v. R. Böhm. Cannstatt, Bosheuyer. — 19.

Schenkl, Karl, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Griechische. Für die Klassen des Obergymnasiums. 7. Aufl. Prag, Tempsky. — 24. 26.



Schneider, Max, Abriſs der griechischen Heldensagen. Ein Hilfsbuch für die unteren Klassen der Gymnasien. Leipzig, Teubner.
Schrader, W., Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. Fünfte berichtigte Auflage. Berlin, Dümmler. — 1. 3—8. 9. 13—18. 26. 29—32.
Seyffert, Dr. Moritz, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert von Bamberg. 2. Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 10. durchgesehene Aufl. Berlin, Springer. — 24. 26.
Sickinger, A., Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis Buch I. Zur Einführung in die griechische Prosalektüre zusammengestellt. Berlin, Grote. — 14. 16. 32.
Siebert, W.. Entwurf eines griechischen Lese- und Übungsbuches f. d. Untertertia der Gymnasien und Progymnasien im Anschluſs an die Schulgrammatik v. Koch. 1. u. 2. Hälfte. Pg. Gym. Hohenstein in Ostpr. 1889 und 1890. — 24—27. 32.
Sophokles' Aias, Für d. Schulgebr. erkl. von R. Paehler. Gotha, F. A. Perthes. — 10. 11.
Sophokles' Antigone, F. d. Schulgebr. herausg. von Fr. Schubert. 2. verb Aufl. Mit 7 Abbildungen. Wien u. Prag, Tempsky. — 10—12.
Sophoclis Philoctetes, In scholarum usum ed. J. Holub. Prag, Neugebauer. — 10. 12.
Sophokles. III. Philoktetes. Erkl. v. J. Holub. Mit einer Abbildung. Prag, Neugebauer. — 10. 12.
Sophoclis tragoediae scholarum in usum ed. Jos. Král. III. Electra. Prag, Storch. — 10. 12.
Stisser, Theodor, Nochmals die Katharsis in Aristoteles' Poetik. Pg. Gym. Norden.
Strack, H. L, Vollständiges Wörterbuch zu Xenophons Anabasis. 5., vielfach verb. Aufl. Leipzig, Hahn. — 15.
Straub, W., Der Natursinn der alten Griechen. Pg. Eberhard-Ludwigsgym. Stuttgart.
Sybel, Ludwig von, Platons Technik. An Symposion und Euthydem nachgewiesen. Marburg, Elwert.
Thele, H. W., Ausgeführter Lehrplan des griechischen Unterrichts I. Progym. Saarlouis. — 25. 29. 30. 32.
Thukydides, erkl. v. J. Classen. 2. Bd., 2. Buch. 4. Aufl. bes. v. J. Steup. Berlin, Weidmann. — 10. 12.
Thukydides' siebentes Buch. Schulausgabe. Nach d. erklärenden Ausg. f. d. Schul- und Privatgebrauch von Fr. Müller. Mit 2 Kärtchen. Paderborn, Schoeningh. — 10.
Thukydides' siebentes Buch. Erkl. Ausgabe für d. Schul- u. Privatgebrauch von Franz Müller. Mit einer dreifachen Karte in Farbendruck. Paderborn, Schoeningh. — 10. 12.
Thucydides, Für den Schulgebr. erkl. von J. Sitzler. VII. Buch. Gotha, F. A. Perthes. — 10. 12.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preuſsen XXXI. Verh. d. 4. Direktoren-Versammlung i. den Prov. Schleswig-Holstein. Berlin, Weidmann. — 1—8. 9. 13—18. 20. 23. 25. 28—32.
Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen d. Königreichs Preuſsen XXXIV. Verh. d. 12. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreuſsen. Berlin, Weidmann. — 22. 23—26.
Vetter, M. H., Über den Charakter des Königs Ödipus in der gleichnamigen Tragödie des Sophokles II. Pg. Gym. Freiberg.
Vogrinz, G., Grammatik des homerischen Dialektes (Laut-, Formen-, Bedeutungs- und Satzlehre). Paderborn, Schoeningh. — 19.
Wesener, P., Griech. Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Koch und Franke-Bamberg. 1. Teil, 14. Aufl. Leipzig, Teubner. — 23. 25—27.
Wetzel, M., Griech. Übungsbuch für Unter- und Obertertia. 2., gänzlich umgearb. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 23. 25 - 27. 32.
Xenophons Anabasis. Für den Schulgebr. herausg. v. E. Bachof. II. Band. Mit Text und Erläuterungen. Paderborn, Schoeningh. — 10. 16. 32.

Xenophons Anabasis. Mit erkl. Anmerkungen herausg. von K. W. Krüger. 7. verb. Aufl, bes. v. W. Pökel. Leipzig, Krüger. — 10. 12.
Xenophons Memorabilien. Erkl. v. L. Breitenbach. 6. Aufl. bearbeitet v. R. Mücke. Berlin, Weidmann. — 10. 12.
Xenophons Memorabilien. Für d. Schulgebrauch erkl. v. Raphael Kühner. 5. verb. Aufl. bes. v. Rudolf Kühner. Leipzig, Teubner. — 10. 12.
Xenophons Memorabilien. Für d. Schulgebr. herausg. v. A. Weidner. Prag, Tempsky. — 5. 10—12.
Zimmermann, Julius. Freie Übertragung der Chorlieder aus d. König Ödipus. dem Ödipus auf Kolonos und der Antigone des Sophokles. Pg Gym. Zeitz.
Zur achtzigjährigen Geschichte der griechischen Elementarbücher v. Fr. Jacobs in Auszügen v. pädagogischem Interesse aus seinen und seiner Nachfolger Vorreden. sowie aus seiner Eröffnungsrede der Philologenversammlung in Gotha 1840. 2. Aufl. Stuttgart, Frommann. — 9.

VI. Französisch. — VII. Englisch.

Abbehusen, C. H., The First Story-Book. 12th ed. Berlin, 1890. Simion. VII, 14.
Ackermann, R.. Notizen über den englischen Unterricht in Bayern Engl. Studien 12, 313. VII. 6.
Asmus, M., Cours abrégé de la littérature française. 3ième édition. Leipzig. Brockhaus. VI, 22.
Bauer, J. und Dr. Th. Link, Französische Konversationsübungen. I. Teil. München, Oldenbourg. VI, 21.
Bauer, J., A. Englert u. Dr. Th. Link, Französisches Lesebuch. München. Oldenbourg. VI, 19.
Benecke, Direktor Albert, Französische Schulgrammatik. I. Teil. 9. Aufl. Ausg. A. Potsdam, Stein. VI. 11.
Berg, G. van den. Praktischer Lehrgang der englischen Sprache I. Kursus. 22. Aufl. Durchgesehen von Ludwig Herrig. Berlin 1890, Simion. VII. 9.
Berger, Herm.. Lehrbuch der englischen Sprache für den Handels- und Gewerbestand. Anleitung zur gründlichen Erlernung der Umgangs- und Geschäftssprache. 7. Aufl. herausg. von C. W. Palotta. Wien, Hölder. (Kein Schulbuch).
Bierbaum, Julius, Lehrbuch der franz. Sprache nach der analytisch-direkten Methode für höhere Knaben- und Mädchenschulen. Leipzig, Roſsberg. I. Teil. II, 132 S VI. 13.
Borgmann, Ferd., Über den Anfangsunterricht im Englischen in der Sexta. Pr. Progym. Geestemünde. VII, 4.
Bretschneider, Lectures et Exercices français. I. Teil. Berlin. Wiegandt u. Schotte. VI, 20.
Carstens. Dr. Broder. Shakspere-Primer. Hamburg, Meiſsner. VII, 14.
Ciala, Otto, Französische Schulgrammatik mit Übungs- u. Lesestücken. Untere Stufe 4. Aufl. von H. Bihler. Leipzig, Teubner. VI, 11.
Degenhardt, Dr. Rud., Lehrgang der englischen Sprache. 50. verbesserte Aufl. In zeitgemäſser Neubearbeitung I. Grundlegender Teil. Dresden. Ehlermann. VII, 7—8.
Deter, Dr. Chr. G., Französische Formenlehre nebst Übungs- und Lesestücken. III. Teil Für Tertia der Gymnasien u Realgymnasien. 3. vermehrte Aufl. Berlin, Weber. VI, 15.
Deutschbein, Theoretisch-praktischer Lehrgang d englischen Sprache. 10. Aufl. Specialausgabe für Österreich bearbeitet von J. Resch. Köthen, Schulze. VII, 11.
Dickmann, Otto E A, The Merchant of Venice. A Comedy by Shakespeare. Leipzig. Rengersche Buchhndl. (Dickmanns Franz. und Engl. Schulbibl. B. Bd. 16). VII, 13.
Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen. VII, 1—3.
Dreyspring. Ad, Leichte Aufgaben im Englischen. Naturgemäſser Aufbau der Sprache mit Anschauungsbildern für den deutschen Haus- und Schul-Unterricht. Leipzig, Wigand; New York, Appleton. (Für Schulunterricht nicht geeignet)

Dubislav, Georg und Boek, Paul, Elementarbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten. Berlin 1890, Gaertner. VII, 9.
Duchâteau, Otto, Der französische Unterricht nach Dr. Q. Steinbarts Elementarbuch. Pr. Guericke-Schule, Magdeburg. VI, 13.
Eidam, Chr., Die Lautschrift beim Schulunterricht. Nürnberg, Korn. VI, 8.
Fetter, Joh., Lehrgang der französischen Sprache. II. Teil. Wien, Bermann u. Altmann. — VI, 14. — III. Teil (Übungs- und Lesebuch) ebenda. VI, 19.
Filek von Wittinghausen, Prof. Dr. E., Übungsbuch für die Unterstufe des französischen Unterrichts. 2. Aufl. Wien, Hölder. VI, 13.
Franz. H., First English Vocabulary. 11. Aufl. Berlin, Herbig. VII. 5.
Freund, H., Ein Beitrag zur Klärung über die Methode für den Unterricht im Französischen. PA. 37, 160. VI, 5.
Fritsche. H., Reden Mirabeaus I. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. VI. 17.
Georg. Dr. L., Elementargrammatik der englischen Sprache. 11. Aufl. Heidelberg, Weifs. VII, 9.
Glauning. Dr. Friedrich, Lehrbuch der englischen Sprache. Grammatik und Übungsbuch. I. Teil. Laut- u. Formenlehre. München 1890, Beck. VII, 8.
Güth, Dr. A. und Muret, Dr. Ed., Französisches Lesebuch. Obere Stufe. 2. Aufl. Bearbeitet und mit Anmerkungen versehen v. Prof. Dr. Ed. Muret. Berlin, Simion. VI, 19.
Hartmann, K. A. Martin, Histoire de France de 1789 à 1795 von Victor Duruy. Leipzig, Seemann (Mart. Hartmanns Schulausgaben No. 5). VI, 18.
Hartmann, Mart., Schulausgaben. Leipzig, Seemann. VI, 18.
Heims. Br., Über die Aneignung des Wortschatzes beim Unterricht in den neueren Sprachen. Pr. Hansa-Schule Bergedorf. VII. 5.
(Hempfing, Chr.), Lehrplan des französischen Unterrichts. Pr. Rprogym. Marburg. VI, 6.
Hengesbach, Französische Sprechübungen im Gymnasium. CO. 17, 358. VI. 3.
Herrig, Ludw., Aufgaben zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 14. Aufl. neubearbeitet von George Boyle. Leipzig, Bädeker. VII. 15.
Heussi, J., Neues englisches Lesebuch. 6. Aufl. Neue Ausgabe. Braunschweig 1890, Salle. VII, 14.
Hönncher, Erw., A. Daudel: Lettres de mon moulin. Leipzig, Seemann (Hartmanns Schulausgaben). VI, 18.
Hoffmann, Dr. Otto, Correspondance de Frédéric le Grand avec Voltaire. Leipzig, Rengersche Buchh. (Dickmann, Franz. u. engl. Schulbibl. Bd. 46). VI, 17.
Hornemann, F., Über Namengebung und Anordnung einer Parallelgrammatik. I. LL. 20. 46—74. VI. 9.
Humbert, Prof. Dr. C., Molière: l'Avare. Leipzig. Seemann (Mart. Hartmanns Schulausgaben, No. 3). VI, 18.
Hunziker, J., Französisches Elementarbuch. I. Teil. 3. umgearbeitete Aufl. Aarau, Sauerländer. VI, 12.
Hufs. B., Leitfaden zur Erlernung der französischen Sprache bearbeitet nach dem Prinzip der Anschauung. 5. Aufl. Strafsburg i. E., Schultz. VI, 12.
Jäger, Dr. O., Die ägyptische Expedition der Franzosen. Aus Thiers Hist. de la Révolution française und Histoire du Consulat et de l'Empire. 3. Aufl. Neue Ausgabe. Leipzig, Bredt. VI, 19.
— — Die Gründung des britisch-ostindischen Reichs. Lord Clive und Warren Hastings. 3. Aufl. Neue Ausgabe. Leipzig, Bredt. VII, 13.
James, W., Dictionary of the English and German Language. 31st edition revised etc. by C. Stoffel. Leipzig 1890, Tauchnitz. VII. 15.
Jespersen, Otto. Fransk Lesebog. Kopenhagen. VI, 19.
Kesseler, A. O., Zur Methode des französischen Unterrichts. Pg. Rgym. Rawitsch. VI, 5.
Keuffer, M., Lehrplan für den englischen Unterricht. Pg. Rgym. Trier. S. 45 f. VII, 3.
Klinghardt, H., Methodisches. Engl. Stud. 13, 508. VI. 14.
Koch, C., Führer im französischen Unterricht. München. Weihrauch. VI. 12.
— Hülfsbuch zur Erlernung der unregelmäfsigen französischen Zeitwörter. Ebenda. VI, 16.

Koch, John, Wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache besonders für die Oberklassen höherer Lehranstalten und zur Einführung in das Universitätsstudium. (Fölsing-Koch, Lehrbuch der engl. Sprache, Teil III.) Berlin, Goldschmidt. VII, 11.
Krefsner, Dr. Adolf. Racines Phèdre. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. (Dickmann, Franz- u. engl. Schulbibl. B. Bd. 14.) VI, 17.
— — Übungssätze zur Erlernung der französischen unregelmäfsigen Verba. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. VI, 21.
Krummacher, Dr. M., The Seven Years' War by Earl Stanhope. Leipzig, Tauchnitz. (Students' Series for School, College and Home.) VII, 13.
Lengnick, B., Barrau: Scènes de la Révolution française. Leipzig, Rengersche Buchh. (Dickmann, Franz. u. engl. Schulbibliothek, Bd. 47.) VI, 16.
Löschhorn, H., Wörterbuch zu Tales of a Grandfather. Leipzig 1890. Tauchnitz. VII, 13.
Louvier, A. F., Das erste Jahr französischen Unterrichts. 6. Aufl. Hamburg, Grüning. VI, 11.
Lücking, Prof. Dr. Gustav. Französische Grammatik für den Schulgebrauch. 2. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. VI, 15.
Lüdecking, Dr. H., Englisches Lesebuch. 12. Aufl. Leipzig, Amelang. VII, 15.
Lundehn, Dr. Adolf, Esquisses de l'histoire littèraire de la France au moyen-âge. Collection Friedberg et Mode. Berlin. VI, 17.
Mager, A., Ein Jahr Erfahrungen mit der analytischen Lehrmethode. ZR. 14, 518. VI, 3.
Mangold, Dr. W. und Coste, Dr. D., Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. I. Teil: Ausgabe A. 2. Aufl. Ausgabe B (für Töchterschulen). Berlin, Springer. VI, 13. — III. Teil: Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische f. die obere Stufe. Ebenda. VI, 21.
Meli, Gio., Lehrgang der französischen Syntax. Zürich, Schmidt VI, 15.
Mosen, C., Das französische Verb in der Schule auf Grund der Ergebnisse der historischen Grammatik. 2 umgearb. Aufl. Wien, Lechner. VI, 15—16.
Müller, Joh., Über neusprachliche Lektüre. PA. 31, 547. VI, 17.
Müller, Dr. Theod., Methodisches Lehrbuch der englischen Sprache für Gymnasien, Realgymn. etc. I. Teil. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg. VII, 11.
Muhle, Sur la concentration de l'enseignement des langues modernes. Prg. des grofshrzgl. Gym. zu Birkenfeld. 1888. VI, 9.
Nader, E. und Würzner, A., Elementarbuch der englischen Sprache. (Ausgabe für Deutschland.) Wien, Hölder; Leipzig, Schulze. VII, 10. — Englisches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Ausgabe für Deutschland. Ebenda. VII, 14.
Noiré, Prof. Dr. L., Aufgaben zu französischen Stilübungen für höhere Unterrichtsanstalten. I. Teil. Für mittlere Klassen. 4. Aufl. Mainz, v. Zabern. VI, 21.
Ottens, J., Französische Schulgrammatik im Anschlufs an das Elementarbuch der franz. Sprache von Luppe-Ottens. Zürich, Orell Füssli u. Co. VI, 13.
Palm, R., George II and George III by W. M. Thackeray. Berlin, Simion. (Rauchs English Readings) 1890. VII, 13.
Penner, E., Julius Caesar. A Tragedy by Shakespeare. Leipzig, Rengersche Buchhndl. (Dickmanns franz. u. engl. Schulbibl. B. Bd. 15.) VII, 13.
Peters, J. B., Französische Schulgrammatik in tabellarischer Darstellung. 2. verb. Aufl. Leipzig. Neumann. VI, 13.
Peters, Dr. Rich., Begleitwort zum Lehrplan des Französischen. Pg. Rgym. Gandersheim. VI, 7.
Pfundheller, E., Irving: The Sketch Book. I. 2. Aufl. Berlin, Weidmann. VII, 13.
Planck, Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel. Progr. des königl. Rgym. zu Stuttgart 1888. VI, 7.
Plattner, Ph., Das Übersetzen eine Kunst. BSb. 6, 168. VI, 10.
Ploetz, G., Methodisches Lese- und Übungsbuch. II. Teil. Syntax. — Übungsbuch. Berlin, Herbig. VI, 20.
Ploetz, G. und Kares, O., Schulgrammatik der französischen Sprache von Dr. K. Ploetz in kurzer Fassung. 2. Aufl. Berlin, Herbig. Dasselbe für Mädchenschulen umgearbeitet. 3. verb. Aufl. Ebenda. VI, 11.

Ploetz, Dr. Karl, Schulgrammatik d. französischen Sprache. 31. Aufl. Berlin, Herbig. VI, 11. — Systematische Darstellung der französ. Aussprache. 12. Aufl. Ebenda. VI, 11.
Quiehl, Die Einführung in die französische Aussprache. Pg. Rsch. Kassel (auch separat). VI, 8.
Raff, F., Lectures choisies. I. 4. Aufl. Stuttgart, Metzler. VI, 20.
Rambeau, A., Die Phonetik im französischen u. englischen Klassenunterricht. Hamburg 1888, Meifsner. 36 S. VI, 7.
Regel, E. u. Schuler, J. G. C., Einführung in d. heutige Englisch. Leipzig, Teubner. (Nicht für den Schulgebrauch)
Ritter, Prof. Dr. Otto, Die Hauptregeln der englischen Formenlehre u. Syntax. 3. verb. Aufl. Berlin, Simion. VII, 12.
Sachs, K., Encyclopädisches französisch-deutsches nnd deutsch-französisches Wörterbuch. 50. Aufl. Berlin, Langenscheidt. VI, 22.
Sallwürk, E. von, Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. LL. 19, 63—77. VI, 5.
Schäfer, Curt, Französische Schulgrammatik für die Unterstufen. 2. Aufl. — Dasselbe für die Oberstufen. II. Syntax. Berlin, Winckelmann u. Söhne. VI, 14. Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. II. Syntax. Ebenda. VI, 21.
Schmidt, Imm., Grammatik der englischen Sprache für obere Klassen höherer Lehranstalten. 4. vielfach berichtigte Aufl. Berlin, Haude u. Spener. VII, 11.
Schmitz-Aurbach, Ch. von, Leitfaden der französischen Sprache. I. 2. Aufl. Karlsruhe, Bielefeld. VI, 11.
[Schulmann], Die englische Aussprache auf phonetischer Grundlage methodisch bearbeitet für den Schul- und Selbstunterricht. Von einem Schulmanne. Braunschweig, Löbbecke. VII, 6—7.
Sevin, L., Elementarbuch der englischen Sprache nach der analytischen Methode bearbeitet. Zweiter Teil. Karlsruhe 1890, Bielefeld. VII, 9.
Sonnenburg, Rud., Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche. 12. vollständig neu bearbeitete Aufl. Berlin, Springer. — Sonnenburg, Rud. und Baudisch, Jul., Sonnenburgs Grammatik der englischen Sprache nebst methodischem Übungsbuche. Ausgabe für Österreich. Berlin, Springer; Wien, Gerold. VII, 11.
Spelthahn, BbR. 9, 138. VI, 3—5.
Storme, Georg, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Neubearbeitet von Kasten. Hannover, Meyer. VII, 15.
Strien, Dr. G., Die unregelmäfsigen franz. Zeitwörter nebst einem Abrifs der franz. Syntax. 2. Aufl. Halle a. S., Strien. VI, 16.
Swoboda, W., Englische Leselehre nach neuer Methode. Wien, Hölder. VII, 7. — — Über die Aneignung eines Wortvorrats in einer fremden, besonders in der englischen Sprache. Engl. Studien 12, 404—431. VII, 5.
Tendering, F., Kurzgefafstes Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, Gaertner. VII, 10.
Töppe, Ad., geb. Robolsky. Englisches Lesebuch. I. 4. Aufl. durchgesehen von H. Robolsky. Potsdam, Stein. VII, 15.
Uhlig, Zur Frage von der Reihenfolge der Fremdsprachen im Unterricht. BSb. 6, 17. VI, 7.
Ulbrich, Dr. O., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Gaertner. VI, 21.
Velhagen und Klasing, Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Prosateurs français: Duruy, Histoire grecque herausg. von H. Lambeck. A. Dumas et A. Dauzats, Quinze jours au Sinaï herausg. von A. Meyer. Daudet, Neun Erzählungen aus Lettres de mon moulin etc herausg. von J. Wychgram. Montesquieu, Lettres persanes hrsg. von Josupeit. Mme. de Staël, De l'Allemagne hrsg. v. Franz. Ferner Voltaire, Charles XII. Teil II hrsg. von Ritter. Souvestre, Sechs Erzählungen aus Au Coin du Feu etc. hrsg. von Huot. Théâtre français: Racine, Andromaque hrsg. v. G. Stern, Iphigénie hrsg. von D. Rohde, Esther, Britannicus herausg. von W. Scheffler. VI, 18. — English Authors: Shakspere, Macbeth hrsg. v. O. Thiergen, King Lear hrsg. von A. v. d. Velde; Longfellow, Evangeline hrsg. v. Bandow; W. Irving, Sketch Book I. herausg. von Boethke;

Benjamin Franklins Autobiography hrsg. von Mayer; Mac Karness. A trap to catch a sunbeam hrsg. von Grube. Old Jollitte hrsg. von Friedrich. Amy's kitchen hrsg. von Klatt; Bulwer, The Lady of Lyons herausg. von Fritzsche. Byron, The prisoner of chillon. Mazeppa herausg. von Bandow. Aladdin hrsg. von Hosch. VII, 13.

Völcker, Werden die grammatischen Grundbegriffe besser an der lateinischen oder an der französischen Sprache erkannt? NJ. 44. VI, 7.

Weill, Louis. L'Enseignement du Français dans les Écoles de Garçons en Allemangne. RiE. 1. Abt. IX, 580-599. VI, 1.

Weinthaler, Franz., Einiges aus der Schulpraxis. Engl. Studien, 13, 64—78. VII, 4.

Werner, R., Childe Harold's Pilgrimage von Lord Byron. Leipzig. Rengersche Buchhndl. (Dickmanns franz. u. engl. Schulbibliothek. B. Bd. 10.) VII. 12.

Wersaint, J. M., Französische Sprachlehre. 2. oder theoretisch-praktischer Kursus. 5. verb. Aufl. Dazu Schlüssel. Frankfurt, Jügel. VI, 15.

Wiemann, Prof. Dr. A., Französische Chrestomathie. 2. Aufl. Berlin. Wiegandt u. Schotte. VI, 20.

Wilcke, R., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. 2. Aufl. von Dr. A. Klapp. Berlin, Weidmann. VI, 22.

Wilke, Edm., Einführung in die englische Sprache. Zweite erweiterte Aufl. der Stoffe zu Gehör- und Sprechübungen. Leipzig, Reissner. VII, 7.

Winkler, Alex., Gedanken zur Methodik des französischen Unterrichts an Realschulen. ZR. 14, 194--202. VI, 6.

Wolpert, G., American Tales (aus: the Sketch-Book) von Washington Irving. Leipzig, Rengersche Buchhndl. (Dickmanns franz. u. engl. Schulbibliothek. A. Bd. 48.) VII, 12.

Wolter, Dr. Eugen, Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache. I Teil. 2. Aufl. Berlin, Gaertner. VI, 15.

Würzner, A., Über den Unterricht im Französischen und Englischen an den höheren Schulen Österreichs. Engl. Studien 12, 155-160. VI, 6.

Zimmermann, Dr. J. W., Lehrbuch der englischen Sprache für Real- und Mittelschulen. 40. Aufl. neu bearbeitet von J. Gutersohn. 2 Teile. Halle. Schwetschke. VII. 9.

VIII. Geschichte.

Abicht, Dir. Dr. K., Griechische Geschichte (für Untersekunda). Heidelberg. Winter. — 26.

— — Römische Geschichte (für Obersekunda). Ebend. — 26.

Andrä, J. C., Erzählungen aus der griechischen und römischen Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für den ersten Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten. 5. Aufl. Kreuznach, Voigtländer. — 17.

Bartels, Dir. Fr., Lehrplan für den Unterricht in der Geschichte für 6—8 klassige Bürger- und Mittelschulen. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 15.

Baur, Prof. L., Kurzer Leitfaden der Geschichte f. die katholischen Präparandenanstalten Württembergs. Stuttgart, Paulus (Sehr stoffreich; rühmenswert die unparteiische Darstellung der Reformationszeit; sehr kleiner Druck. Unserer Berichterstattung ferner liegend)

Belling, E., Der grofse Kurfürst in der Dichtung. Berlin 1888, Brachvogel u. Ranft. — 73.

Böttcher, Dir. Dr. K. und Freytag, A., Zeichenlehrer. Mittel-Europa. Für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte. A. Wandkarte in 9 grofsen Blättern. B. Handkarte. Leipzig 1888. Wagner & Debes. Besprochen von A. Freytag in ZG. S. 745-751. — 65.

Bornhak, F., Die Fürstinnen auf dem Throne der Hohenzollern in Brandenburg-Preufsen. Berlin o. J., Schorfs. — 73.

Brecher, Prof. Dr. A., Darstellung der geschichtlichen Entwicklung des bayerischen Staatsgebietes. Berlin 1890, D. Reimer. Handkarte. — 63.

Christensen, Oberl. Dr. H., Grundrifs der Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnen-Seminare. Erster Teil: Das



Altertum. Zweiter Teil: Das Mittelalter. Ausgabe A: Für evangelische Schulen. Dritter Teil: Die Neuzeit. Ausgabe A: Für evangelische Schulen. Breslau 1888, Hirt. — 45.

Dettweiler, P., Die Erschliefsung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing. — 3.

Doeberl, Dr. M., Monumenta Germaniae selecta ab anno 768 usque ad annum 1250. 3. Bändchen: Zeit der Salischen Kaiser. München, Lindauer. — 47.

Egelhaaf. Prof. G., Grundzüge der Geschichte. II. Teil, 2. Aufl. Heilbronn 1888, Henninger. Besprochen von W. Martens in BSb. S. 129—133. — 28.

Fischer, Direktor Dr. K., Auswahl von Jahreszahlen und Ereignissen für den Geschichtsunterricht auf dem Gymnasium. Dillenburg, Seel. — 55.

— — Ist eine Philosophie der Geschichte wissenschaftlich erforderlich bzw. möglich? Dillenburg, Weidenbachsche Buchdruckerei. Beilage zu Pg. Nr. 361. — 75.

Fix, Dir. W., Übersichtskarte zur Geschichte des Preufsischen Staates und der übrigen Staaten des Deutschen Reiches Berlin 1890, Schropp. — 63.

Franke, Lehrer K., Heimatskunde von Westfalen. Bielefeld, Helmich o. J. Der Geschichtsabrifs (S. 8—21) ist unbedeutend, dazu für das Mittelalter sehr fehlerhaft. Besser ist Abschnitt VI (Gewässer und Ortschaften), der auch die historischen Erinnerungen, die an den einzelnen Punkten haften, hervorhebt. Die beigegebene Karte reicht für die Angaben des Textes nicht aus.

Frese, Oberl. N., Griechische Geschichte. Zum Gebrauche in den oberen Klassen höherer Lehranstalten. Hamburg 1888, Behre. —28.

— — Römische Geschichte. Hamburg 1888, Behre. — 28.

Freund, W., Wanderungen auf klassischem Boden. Für Studierende, Schüler der Oberklassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium. Erstes Heft: Das alte Athen und seine bedeutendsten Denkmäler. Breslau, Wohlfarth. — 58.

Frick, Dir. Dr. O., Die römische Königsgeschichte. Präparationsskizzen für die Gymnasial-Quarta. LL. Heft XXI S. 1—38. — 9.

Frick. C. und Selhausen, W., Leitfaden für den biographischen Geschichtsunterricht an höheren Lehranstalten Preufsens. Erster Teil: Pensum der Sexta von W. Selhausen. 2. Aufl. Zweiter Teil: Pensum der Quinta. Bearbeitet von Paul Robitzsch. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 18.

Garlepp, B.. Aus Zietens jungen Jahren. Geschichtliche Erzählung. Berlin, o. J.. Zeidler. — 73.

Grünewaldt, M. v.. Histor. Stammtafeln. Frankfurt a. M., Diesterweg. — 56.

Hannack, Dr. E. und Umlauft, Dr. Fr., Historischer Schulatlas in dreifsig Karten. II. Das Mittelalter und die Neuzeit. 18 Karten. Zweiter unveränderter Abdruck. Wien, Hölder. — 60.

Haupt, Oberl. C., Recension von G. Krause, Sagen und Geschichten. ZG. 479 bis 485. — 20.

Heufsner, Dir. Dr. F., Winfried Bonifatius, der Apostel der Deutschen. Eine Lektion in Quinta zur praktischen Anleitung der Probanden. LL. Heft XXI. S. 39—46. — 11.

Heydenreich, Oberl. Dr. E., Auswahl von Geschichtszahlen. Schneeberg, Goedsche. -- 56.

Hirsch. Prof. Th., Geschichtstabellen zum Auswendiglernen. 10. verbesserte Auflage, herausgegeben von Ferdinand Hirsch. Danzig, Saunier. — 55.

Hoffmann, Dr. E., Handbuch der preufsisch-brandenburgischen Geschichte. In geschichtlichen Bildern und Darstellungen für Schule und Haus. Leobschütz. Schnurpfeil. — 71.

Hofmann, Dr., Geschichtszahlen zum Gebrauch an höheren Lehranstalten. Ems 1887, Sommer. 55.

Hope. A. R., Geschichten und Sagen aus alter Zeit. Der Jugend neu erzählt. Mit 100 Zeichnungen von C. O. Murray. Berlin o. J., Meidinger. Kein historischer Stoff, sondern lauter Erdichtetes, Lehrhaftes, Schnurren, genommen aus den Sieben weisen Meistern, den Gesta Romanorum und ähnlichen Werken des Mittelalters, dem heutigen Geschmacke gemäfs umgestaltet. Treffliche Ausstattung, als Jugendlektüre zu empfehlen, unserer Aufgabe hier aber fernliegend.



Hutzelmann, Chr., Hülfsbuch der Geschichte für Mittelschulen. 2. umgearbeitete Aufl. Nürnberg, Korn. Besprochen von Fr. Wagner in ZG. S. 239/240. — 40.

Jäger, Dir. Dr. O., Weltgeschichte in 4 Bänden. Abteilung 10—16. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 66.

— — Abrifs der neuesten Geschichte 1815—1871. Zweite Aufl. Wiesbaden, Kunze. — 36.

Jahresberichte der Geschichtswissenschaft, im Auftrage d. Historischen Gesellschaft zu Berlin herausgegeben von J. Jastrow, Dr Drei Bände. VIII. Jahrgang: 1885; IX. Jahrgang: 1886; X. Jahrgang: 1887. Berlin, Gaertner. — 76.

Jastrow, Dr. J., Kleines Urkundenbuch zur neueren Verfassungsgeschichte. Berlin, Gaertner. — 49.

Junge, Dir. Prof. Dr. Fr., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Töchterschulen. Bearbeitet mit Benutzung von David Müllers Leitfaden zur deutschen Geschichte. Berlin, Vahlen. — 45.

Kämmel, Konrektor Prof. Dr. O., Deutsche Geschichte. Dresden, Höckner. — 70.

Keppel, K., Geschichtsatlas in 27 Karten. 9. verb. und vermehrte Aufl. Nürnberg o. J., Büching.

Kiepert. Prof. H.. Atlas antiquus. 9. Aufl. Berlin. D. Reimer. — 60.

— und Wolf, C., Historischer Schulatlas, zur alten, mittleren und neueren Geschichte in 36 Karten. 4. Aufl. Berlin, D. Reimer. — 60.

Kiepert, Prof. H., Historische Karte des brandenburg.-preufsisch. Staates nach seiner Territorial-Entwicklung unter den Hohenzollern. 7. verb. Aufl. Berlin, Gebr. Paetel. — 63.

— — Schul-Wandkarten zur alten Geschichte. Berlin. D. Reimer, a) Alt-Italien. 4. Aufl. 1889. b) Alt-Latium. 1888. c) Alt-Klein-Asien. 1888. d) Alt-Gallien nebst Teilen von Alt-Britannien und Alt-Germanien. 1888. f) Reiche d. Perser u. Macedonier. 1889. Berlin, D. Reimer. — 63.

Kirchner, Dr. Lic. Fr., Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten im Anschlufs an den deutschen Geschichtsunterricht. Teil 1. Leipzig, J. Bädeker. — 53.

Koepert, Dr. H., Abrifs der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. 8. verb. Auflage, besorgt von Oberl. Dr. S. Herrlich. Leipzig, Reichardt. — 39.

Kohlrausch, Fr., Bildnisse der deutschen Könige und Kaiser von Karl dem Grofsen bis Wilhelm II. 55 Portraits von Prof. Heinrich Schneider u. A. nebst biographischen Umrissen für die reifere Jugend und das Haus, neu bearbeitet von E. D. Mund u. Pochhammer. 3. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 70.

Kolbe, Rektor, Übersichtlicher Lehr- und Lerntext zum Unterricht in der Geschichte für Lehrerseminare und Mittelschulen. Habelschwerdt, Franke. 1888. Nach dem Urteil von Altemöller in Gm. S. 81–83 zu zwei Dritteln aus dem Lehrbuch von H. K. Stein entlehnt, ohne dafs Kolbe auf diese Abhängigkeit hingewiesen hat.

Krause, Oberlehrer Dr. G., Sagen und Geschichten. Grundrifs für den Geschichtsunterricht der Sexta und Quinta höherer Lehranstalten. Breslau. Hirt. — 19.

Kriebitzsch, Dir. Th., Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen. In vier Stufen. 6. verb. und bis zum Jahre 1888 fortgeführte Aufl. Berlin. Prausnitz. — 44.

Krieg, Prof. Dr. C., Grundrifs der römischen Altertümer. Ein Lehrbuch für Studierende der oberen Gymnasialklassen und zum Selbstunterricht. 3. abermals wesentlich verbesserte Aufl. Freiburg i. B., Herder. — 69.

Lange, Dr. R., Einige Bemerkungen zu unseren Lehrbüchern der deutschen Geschichte. ZG. 502–510. — 47.

Lauer, Fr., Die Weltgeschichte. Zum Schulgebrauch nach unterrichtlichen Grundsätzen bearbeitet. 8. erweiterte und bis 1888 fortgesetzte Aufl. Giefsen. Roth — 40.

Levin, Dr. M.. Lehrbuch der jüdischen Geschichte und Litteratur. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Nürnberg, Korn. — 43.

Martens, Prof. W., Geschichtlich-geographisches Wörterbuch. Breslau 1888, Hirt. Besprochen von M. Rottmanner in BbG. S. 429. — 59.

Meyer, Prof. Dr. J. B., Die Zeitlage der höheren Schulreform. MlS. S. 131 bis 138. — 1.



Michaelis, J., Erdbeschreibung und Geschichte von Ungarn. Neu bearbeitet von C. A. Bielz. Hermannstadt, Michaelis. Erster Teil: Erdbeschreibung v. Ungarn. 1880. Zweiter Teil: Geschichte v. Ungarn. 3. Aufl. 1888. — 43.

Mitteilungen aus der historischen Litteratur, herausgegeben von der Historischen Gesellschaft in Berlin und in deren Auftrage redigiert von F. Hirsch, Prof. Dr. XVII. Jahrgang. 4 Hefte. Berlin, Gaertner. — 76.

Mittenzwey, Schuldir. L., Gesetzeskunde in Verbindung mit Volkswirtschaftslehre als Unterrichtsdisciplin (Pädagogische Zeit- u. Streitfragen. II. Bd. 3. Heft). Gotha, Behrend. 5.

— — Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Gotha 1890. Behrend. — 7.

Müller (David)-Junge, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 10. Aufl. Berlin, Weidmann. — 21.

Müller, Prof. Dr. Iwan, Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft. Nördlingen, Beck. 1887—1888.

Hellenische Landeskunde und Topographie. Anhang: Topographie von Athen. Von H. G. Lolling. Band III, S. 99 - 352. — 59.

Geographie von Italien und den römischen Provinzen. Von Jul. Jung. Band III, S. 465—565. — 59.

Topographie von Rom. Von O. Richter. Band III, S. 723—920. — 59.

v. Paczynski-Tenczyn, Lieutenant, Lebensbeschreibung des General-Feldmarschalls Keith. Berlin, Mittler & Sohn. Für die Unteroffiziere und Mannschaften des 1. Oberschlesischen Infanterie-Regiments Nr. 22 bestimmt, das seit 1889 den Namen Keiths führt. Nirgends bei den kriegerischen Ereignissen steht Keith in erster Linie; die Anmerkungen sind elementarster Art. Für unsere Zwecke ohne Bedeutung.

Perle, Oberlehrer Dr. F., Sammlung geschichtlicher Quellenschriften zur neusprachlichen Lektüre im höheren Unterricht. Halle a. S., Niemeyer. — 51.

I. Hummel, Oberl. Dr. F., Mémoires de la Rochefoucauld (I[ère] et II[e] Partie (1624—1649) suivis du Portrait fait par lui même. — 53.

II. Perle, Briefe zur französischen Revolution mit einem Plane der Tuilerien. — 52.

III. Lambeck, Prof. Dr. H., Mémoires du maréchal Marmont duc de Raguse (Livre XXI), précédés de sa note sur ses rapports personnels avec Napoléon — 52.

IV. Perle, Englische Parlamentsreden zur französischen Revolution. 2. verb. Aufl. — 52.

Pfütze, Bürgerschuldir. O., Heimatkunde von Bautzen und Umgegend. Mit einer Karte. 2. verb. Aufl. Bautzen, Rühl. — 21.

Politisches Gedenkbuch. Proklamationen, Erlasse, Reden unter d. Regierung Kaiser Wilhelms des Zweiten. Berlin, Schildberger. 4 Hefte. Getreuer, schöner Abdruck und willkommene Sammlung des sonst zerstreuten und nur schwer zu beschaffenden Materials.

Preger, Dr. W., Lehrbuch der bayerischen Geschichte. 11. Aufl. Erlangen 1888, Deichert. Angezeigt von H. Stich in BbG. S. 306—308. — 41.

Pütz, Prof. W., Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geschichte des preufsischen Staates. 13. verb. Aufl. Herausgegeben von Dr. H. Cremans. Leipzig, Bädeker. — 23.

— — Historische Darstellungen und Charakteristiken für Schule und Haus. Zweiter Band: Die Geschichte des Mittelalters. Neue Bearbeitung von J. Asbach. Dritte, umgearbeitete Auflage. Köln, Du Mont-Schauberg. — 54.

Putzger, F. W., Velhagen & Klasings kleiner Geschichtsatlas in 17 Haupt- und 23 Nebenkarten für den ersten Geschichtsunterricht. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. — 60.

— — Historischer Schulatlas zur alten, mittleren und neueren Geschichte in 59 Haupt- und 57 Nebenkarten. Unter Mitwirkung von Dr. A. Baldamus. Leipzig, Velhagen & Klasing. 15. Aufl. — 59.

Raffay, Dr. R., Der Geschichtsunterricht an den österreichischen Mittelschulen. Wien, Selbstverl. d. Verfassers. — 3.

Riese, A., Forschungen zur Geschichte der Rheinlande in der Römerzeit. Pg. des Städtischen Gymn. zu Frankfurt a. M. Leipzig, Teubner. — 75.

Rogge, Hof- und Garnisonprediger B., Zur Erinnerung an den 200jährigen Todestag des Grofsen Kurfürsten. Berlin 1888. Brachvogel & Ranft. — 72.

Rosenthal, Prof. Dr., Naturforschung und Schule. PA. S. 225–250. — 1.

Sattler, Prof. M. V., Abrifs der bayerischen Geschichte f. den ersten Unterricht in den Mittelschulen. München, Lindauer. — 41.

— — Lehrbuch der bayerischen Geschichte zum Selbstunterrichte und für humanistische und Realgymnasien. München, Lindauer. — 41.

Schaer, Dr., Lüneburger Chroniken der Reformationszeit, ihre Quellen und ihre Verwertung für die Geschichte Lüneburgs. Hannover, Gebr. Jänecke. Nicht angegeben, zu welchem Programm es gehört. — 75.

Schelling, J., Vorsteher der Knabenrealschule in St. Gallen. Kurzes Lehrbuch der Welt- und Schweizergeschichte im Zusammenhang. Für schweizerische Sekundar-, Real- und Bezirksschulen. 4., mit Marginalien versehene und mit historischen Karten ausgestattete Aufl. St. Gallen, Huber & Comp. — 42.

Schiller, Geh. Oberschulrat H., Die neueste Geschichte auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichts. ZG. S. 513–536. — 12. 38.

Schilling, Oberl. Dr. M., Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. 2. verb. Aufl. Berlin 1890. Gaertner. — 48.

— — Übersetzungen zu dem Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Berlin 1890, Gaertner. — 49.

— — Quellenlektüre und Geschichtsunterricht. Eine pädagogische Zeit- und Streitfrage. Berlin 1890, Gaertner. — 48.

Schillmann, R., Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 20. verb. Aufl. Berlin, Nicolai. — 16.

— — Vorschule der Geschichte. Sagen und Geschichten. Für den Schulgebrauch (Sexta und Quinta) bearbeitet. 6. vermehrte Aufl. Berlin. Nicolai. — 16.

Schmelzer, A., Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen und den unteren Klassen höherer Lehranstalten. 8. Aufl. Bielefeld und Leipzig. Velhagen & Klasing. — 24

Schöne, G., Griechische, römische, deutsche Mythen und Sagen. 9. Aufl., besorgt von L. Freytag. Leipzig, J. Bädeker. — 16.

Schubert, F. W. und Schmidt, W., Historisch-geographischer Schulatlas des Mittelalters. Wien, Hölzel. — 60.

Schwab, G., Die schönsten Sagen des klassischen Altertums. 3 Bände. Lahr o. J., Schauenburg. — 68.

Simon, H., Grundzüge der Mythologie der Griechen und Römer. 5. Aufl. Schmalkalden 1890, Wilisch. — 18.

Smolle, Prof. L., Charakterbilder aus der vaterländischen Geschichte für Schule u. Haus. Wien 1888, Hölder. Besprochen v. S. George. ZR. S. 27. — 74.

Speck, Oberl. O., Zur Geschichte der Stadt Pirna im dreifsigjährigen Kriege Beigabe zu dem Pg. der Rsch. zu Pirna. — 74.

Spiefs, Schulrat M., u. Berlet, Rektor, Sächsische Geschichte in Biographieen. Herausgegeben von Oberlehrern des Königl. Rgym. zu Annaberg. 5. verb. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. — 20.

Steffen, G., Stichworte zu d. Unterrichte in der Geschichte des germanischen Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit. 1. Heft. Beigabe zum Jahresberichte 1889 des Nicolaigymnasiums in Leipzig. Leipzig, Dürr. — 35.

Stein, Prof. Dir. H. K., Handbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. Erster Band: Das Altertum. 4. verb. Aufl. Paderborn, Schoeningh. — Besprochen von G. Stöckert in ZG. S. 624 bis 627. — 24.

Steinbeck, Dr. J., Belfort, Dijon, Pontarlier. Mit einer Übersichtskarte des nordöstlichen Frankreich und zwei Spezialkarten des südöstlichen Kriegsschauplatzes. (6. Band von „Der Krieg von 1870/71, dargestellt von Mitkämpfern"). Zweiter Abdruck. München 1890, Beck. — 71.

Stöckel, Dr. Reallehrer, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit vom ersten Auftreten der Germanen bis zur Errichtung des Deutschen Reiches. München, Franz. — 67.

Sybel, Generaldirektor Prof. H. v., Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I. Vornehmlich nach den preufsischen Staatsakten. 5 Bände. München 1889/1890, Oldenbourg. — 69.



Tanera, Hauptmann z. D. C., Die Belagerung von Paris. Mit einer Karte. (Siebenter Band von „Der Krieg von 1870/1871, dargestellt von Mitkämpfern"). Zweiter Abdruck. München 1890, Beck. — 71.
Thamm, Dr. Oberl. E., Ergänzungen zu Herbst' Historischem Hülfsbuch. Pg. Gym. Lauban. — 36.
Tomanek, Prof. E., Die Analogie in der Geschichte. ZR. 321—339. — 8.
Ulbricht, Oberl. Dr. E., Grundzüge der Alten Geschichte. I. Griechische Geschichte. Ausgabe für Gymnasien. Dresden, Höckner. — 26.
— — II. Römische Geschichte. Ausgabe für Gymnasien. Ebend. — 26.
— — Grundzüge d. Geschichte d. Mittelalters. Dresden 1887, Höckner. — 28.
Volz, Dir. Dr. B., Grundrifs der alten Geographie (Griechenland, Italien, Palästina) für die mittlere und die obere Lehrstufe höherer Schulen, vornehmlich der Gymnasien. 2. Aufl. Berlin, Spamer. — 58.
Wagner, Oberl. Dr. F., Hülfsbuch f. den Unterricht in der Geschichte. II. Die mittlere Zeit. 2. verb. Aufl. Weimar, Krüger. — 28.
Weber, Georg, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 20. Aufl. Nach des Verfassers Tode durchgesehen und vervollständigt von seinem Sohne Dr. Friedrich Weber. Mit einem Namen- und Sachregister. Leipzig, Engelmann. — 66.
Wehner, A., Gedicht-Sammlung für Schulfeierlichkeiten an den vaterländischen Gedenktagen der neuesten Zeit. Hannover, Meyer. Empfohlen v. E. Wezel in ZG. S. 743.
Welter, Prof. Dr. Th. B., Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Lehranstalten. II. Teil: Die Geschichte des Mittelalters. 32. Aufl. III. Teil: Die Geschichte der neueren Zeit, 30. Aufl., beide bearb. von A. Hechelmann. Münster, Coppenrath. — 39.
Wendt, G., Schulatlas der Brandenburgisch-Preufsischen Geschichte. Glogau, Flemming. — 62.
Wessel, Oberl. Dr. P., Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. 1. Teil: Das Mittelalter. Gotha, F. A. Perthes. — 28.
Wetzstein, Dr. O., Die deutsche Geschichtsschreibung zur Zeit der Reformation. II. Ein Beitrag zur Gesch. der Historiographie. Wissenschaftl. Beilage zum Pg. der Grofsherzogl. Rsch. in Neustrelitz. — 75.
Wohlrab, Rektor M., Die altklassischen Realien im Gymnasium. Aeipzig, Teubner. — Besprochen von Becker, Oberl. Dr. Th., in ZG. 1890. S. 106. — 38.
Wolf, C., Europa, Africa septentrionalis, Asia citerior anno p. Chr. n. 500. Wandkarte. Wien 1887, Hölzel. — 64.
— — Imperium Romano-Germanicum Caroli Magni et successsorum. Wandkarte. ebend. 1887. — 64.
Zitkovszky, Dr. L. v., Zur Maturitätsprüfung aus der Geschichte. ZöG. S. 167—172. — 5.
Zschech, Prof. Dr. F., Historisches Hülfsbuch für den Unterricht in der griechischen u. römischen Geschichte zum Gebrauche auf den unteren Stufen höherer Lehranstalten. 2. veränderte und verbesserte Aufl. Leipzig 1888, Teubner. — 22.
Zurbonsen, Dr. Fr., Quellenbuch zur brandenburgisch-preufsischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte. Berlin, Nicolai. — 50.

IX. Geographie.

Armknecht, Dr. W., Daniels geogr. Leitfaden in Fragen und Antworten. I. Teil (Sextastoff); II. T. (Stoff für Quinta u. Quarta); III. T. (Stoff für Untertertia); IV T. (Stoff f. Obertertia). Hannover, Helwing. — 10.
Baumgarten, Dr. Joh., Deutsch-Afrika u. seine Nachbarn im schwarzen Erdteil. Berlin, Dümmler. 2. Aufl. 1890. — 13.
Böttcher, Dr. C., Die Methode des geogr. Unterr. Berlin 1886, Weidmann. (Gelangt der Pensenfrage wegen zur erneuten Besprechung) — 4
Ebner, Prof. Dr. H., Das geogr. Kabinett. ZSchG. 40—52 - 5 Anm.
Frentzel, C. u. Wende, G., Deutschlands Kolonieen. Hannover, Meyer. 1. u. 2. Aufl. 1889. — 13.

Ganzenmüller, Dr. K., Erklärung geographischer Namen. ZSchG. X. S. 97 bis 112. — 9.
— — Anleitung zur richtigen Aussprache fremder geogr. Namen. ZSchG. XI. S. 1—15. — 9.
Geistbeck, Dr. M., Leitfaden der Geogr. für Mittelschulen. 4. Teil, Die aufsereuropäischen Erdteile. 4. Aufl. München, Oldenbourg. (Recht brauchbar; gegen die früheren Aufl. wenig verändert.)
— — Leitf. der math. u. physik. Geogr. 10. Aufl. Freiburg. i. Br., Herder (s. Jb. 1887 B S. 339). — 13.
Gelhorn, Dr. Joh., Wörterbuch zur Erläuterung schulgeogr. Namen. Paderborn, Schoeningh. — 10.
Günther, Prof. Dr. S. u. Götz, Dr. W., Geogr. für bayer. Mittelschulen. Bamberg, Buchner. — 12.
Haufsding, Dr. Fr., Bemerkungen zur Atlasfrage. Pg. O.-Rsch. Breslau. — 2. 3.
Hefsler, K., Die deutschen Kolonieen. Metz, Lang. — 13.
Hotz-Linder, Dr. R., Über die Verwertung der Schulausflüge zu Zwecken des geogr. Unterr. Verhandl. d. VIII. deutschen Geographentages. Berlin. D. Reimer. S. ZSchG. X. S 290. — 10.
Hüter, L., Konzentration des sprachlich-historischen u. geogr. Unterrichts in der Unter-Tertia. Pg. Gym. Giefsen (berührt den geogr. Unterricht nur wenig).
Kiepert, H., Physikalische Wandkarten; No. 4: Asien. 4. Aufl. Berlin, D. Reimer. — 13.
Lehmann, Prof. Dr. R., Vorlesungen über Hülfsmittel u. Methode des geogr. Unterr. 6. Heft, I. u. II. Hälfte. Halle, Tausch & Grofse. — 2.
Leitzinger, Prof. Fr., Das Kartenverständnis in der Mittelschule mit besonderer Rücksicht auf die Terraindarstellung. Pg. U.Rsch. Bozen. Vom Ref. nicht gesehen; vgl. Z.Schg. XI S. 94. u. 139—141.
Lichtenstern, Th. v. u. H. Lange, Schulatlas für die ober. Klass. in 48 Karten. 80. Aufl. Braunschweig, Westermann. — 13.
Linnarz, E., praktischer Leitfaden für den Unterr. in der Heimatskunde der Provinz Brandenburg. 2. Aufl. Berlin, Rosenbaum & Hart. — 11.
Lungwitz, O. u. Schröter, Dr. F. M., Landeskunde des Königreichs Sachsen. Breslau, Hirt. — 11.
Mohr, E. u. Bamberg, K., Geolog. Schulwandkarte von Deutschland. Berlin, Chun. — 13.
Oehlmann, Dr. E., Landeskunde von Braunschweig und Hannover. Breslau. Hirt. — 11.
Partsch, Prof. Dr. J., Landeskunde der Prov. Schlesien. Breslau. Hirt. — 11.
Penck, Prof. Dr. A., Geogr. Bildersammlungen. Verhandl. d. VIII. deutschen Geographentages. Berlin, D. Reimer. — 3 Anm.
Peuker, K., Schulers Reliefkarte von Tirol. ZSchG. X, S. 353—370. — 9.
Pohle, Dr. R., Welche Aufgaben hat der erdkundliche Unterr. an den höheren Lehranstalten zu erfüllen? Pg. Leibniz-Gym. Berlin. Berlin, Gaertner. — 1—2.
Richter, W., Streifzüge auf dem Gebiete der heutigen Schulgeogr. Pg. Gym. Paderborn 1888. — 2. 3. 6.
Schanz, Dr. Joh., Neu-Deutschland. Kreuznach und Leipzig, Voigtländer. — 12.
Schleswig-holsteinsche Direktorenkonferenz, Verhandlungen der, Verteilung des geogr. Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen. Referent Dr. von Holly und Ponientzietz. Berlin, Weidmann. — 3.
Schmidt, Prof. Dr. W., Über einige geogr. Veranschaulichungsmittel, mit 38 Fig. Wien, Hölzel. — 9.
Seibert, Prof. A. E., Zeitschr. für Schulgeogr. X. Jahrg. Heft 4—12, XI Jahrg. Heft 1—3. Wien, Hölder 1889. — 9.
v. Seydlitzsche Geographie. Ausgabe A: Grundzüge der Geogr. 21. Bearb. von Dr. E. Oehlmann. Breslau, Hirt. — 11.
Sieger, Dr. R., Zur Frage der Umschrift (Transskription) fremder Lautbezeichnungen. ZSchG. X, S. 208—215. — 9.
Sterz, A., Bemerkungen zum geogr. Unterr. an höheren Lehranstalten, speziell das Pensum der oberen Klassen betr. NJ. II Abt. S. 335—350. (Hauptinhalt: ausführliche Darstellung des Pensums der IIa). — 6. 8.



Sturm, Prof. Dr. R., Über undeutsche Endungen bei geogr. Namen. ZSchG. IX, S. 70—76. — 9.
Tromnau, A., Landeskunde der Provinz Posen. Breslau, Hirt. — 11.
— — Der Unterr. in der Heimatskunde. Halle, Heynemann. — 4.
Umlauft, Prof. Dr. Fr., Kleiner Schlüssel zum Verständnis der Landkarten, mit 2 Tafeln. Wien, Hartleben. — 10.
Volck, A., Lesestücke zur physischen, mathematischen und Verkehrsgeographie als Hülfsbuch für die Oberstufe des Geographieunterrichts. Nördlingen 1888, Beck. — 12.
Wendt, A., Die Behandlung des geogr. Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Pg. Rprogym. Lennep (eine recht brauchbare kritische Studie).
Wolkenhauer, Dr. W., Landeskunde der freien Hansestadt Bremen und ihres Gebietes. Breslau, Hirt. — 11.

X. Mathematik.

Absolutorial-Aufgaben aus d. Math. u. Physik. Lösungen. München, Pohl. — 14.
Adam, B., Über die Teilbarkeit der Zahlen. Pg. Gym. Clausthal. — 16.
Adam, W., 6500 Aufg. f. d. Unterr. i. d. Arith. u. Alg. Neu-Ruppin, Petrenz — 15.
Allman, Greek Geometry. From Thales to Euclid. Dublin, Hodger. (Fernliegend)
Bachmann, O. s. K. Knies. — 9.
Ball, W. W. R., Nature vol 40 p. 458. — 3.
Barchaneck, Deskriptive Studien üb. Kgschn. Pg. Ob.-Rsch. Görz. (ZR. 14, 447.) — 29.
Bardey, Dr., Arithm. Aufg. f. Rsch. u. H. Bgsch. Leipzig, Teubner. — 15.
Baur, Zur Reform des Rechenunterrichts. Tübingen, Fues. — 5.
Bazala, J., ZR. 14, 391 u. 460. — 29.
Bellermann, Prof. Dr. G., Beweis a. d neueren Raumtheorie f. d. Realität von Zeit u. Raum u. f. d. Dasein Gottes. Pg. Königstädtisches Rgym. Berlin, Gaertner. — 2.
Bergmann, F., Bespr. Kallas. ZR. 14, 418. — 3. Bespr. Talič. ZR. 14, 437. — 2.
Beyel, Dr. C., Schlömilch Zsch. 34, 218. — 23.
Beyssel, Hoppes Archiv 7, 426. — 23.
Böklen, Über die Berücksichtigung des Historischen beim Unterr. i. d. Geom. Tübingen, Fues. — 3.
Bohle, G., Der vorbereitende geom. Unterr. in V. Pg. Rsch. Krefeld. — 7.
Borth, Rgym.-L.. Die geom. Konstrukt.-Aufg. meth. geord. Leipzig, Fues. — 21.
Bothe, Prof. Dr. A., Rechenaufg. für höhere Schulen. 7. Aufl. Annaberg, Graser. — 9.
Brisse, Ch., Recueil de problèmes de géométrie analytique. Gauthier-Villars, Paris. (Lag nicht vor)
Brocard, Matheris 9, 161. — 24.
Brockmann, Obl. Dr. F. J., Planimetrische Konstruktions-Aufgaben. Leipzig, Teubner. — 21.
— — Materialien zu Dreiecks-Konstruktionen. Leipzig, Teubner. (ZR. 14, 236) — 21.
Brunotte, Rektor J., Lehrb. d. Arithm. f. Real-, Gewerbe- u. Handelsschulen. 4. Aufl. Herausg. von Dr. H. Hauck und Dr. A. Fr. Hauck. Nürnberg, Korn. — 11.
Cantor, Schlömilch Zsch. 34. hl. Abt. 152. — 3. Schlöm. Zsch. 34. hl. Abt. 73. — 4.
Capel, Rev. A. D., The principles of mental Arithmetic. London, Hughes. — 14.
Cavan, Obl. K., Method. Behandlg. d. Anfangsgründe d. Buchst.-Rechn. Ems, Sommer. — 5.
Conradt, Obl. Dr. F., Stufenmäfs. Anordn. des trig. Lehrstoffes. Pg. Gym. Belgard. — 7.
Debbe, Dir. C. W., Ergebnisse des Unter. in der Mathem. 2. Aufl. Bremen, Heinsius. — 12.
Dieckmann, Rektor Prof. Dr. J., Zur Aufl. d. dreigliedr. irrat. Glchgn. Pg. Rprogym. Viersen — 16.

Dieckmann, Rekt. Prof. Dr. J., Fundamentalglchgn. d. eb. Trig. Hoffmanns Zsch. 20. 565. — 24.
— — s. Heilermann. — 23.
Diesener, H. s. C. Otto. — 13.
Dillmann, Ob. Stud.-Rat. C. v , Die Mathematik, die Fackelträgerin einer neuen Zeit. Stuttgart, Kohlhammer. — 2.
Direktoren-Konferenz für Ost- und Westpreufsen. Math. und Rechnen a. d. höh. Lehranst. - 1.
Drasch, Prof. H., Elemente d. anal. Geom. Wien, Hölder. — 28.
Dronke, Bespr. Krumme CO. 17, 567. — 27.
Empiricus, Sextus, Hoffmanns Zsch. 20, 171. — 6.
Estel, V., s. E. Särchinger. — 8.
Fenkner, Dr. H., Arithm. Aufgab. mit bes. Berücksichtg. von Anwendungen a. d. Gebiet d. Geom., Trig., Phys. u. Chem. Braunschweig, Salle. — 14.
Fiedler, Ernst W., s. Mink. - 28.
Fischer-Benzon, Prof. Dr. R. von, Über geom. Multiplikation. LL. 19, 52 — 23.
— — Bespr. Brockmann. Hoffm. Zsch. 20, 452. — 6.
Focke, Prof. Dr. M. und Krafs, Dr. M., Lehrb. d. eb. Trig. 5. Aufl. Münster, Coppenrath. — 24.
— — und Krafs, Dr. M., Planimetrie. 9. Aufl. — 20.
Fölsing, Rechenbuch. 19. u. 20. Aufl., bearb. von O. Hoffmann, Gym.-L. Dr. Berlin, Goldschmidt. — 10.
Frankenbach, Dr. F. W., Über dem Dreieck einbeschriebene Quadrate. Pg. Bgsch. Liegnitz. — 23.
— — Planimetrie. Liegnitz, Krumbhaar. — 18.
Frick, Dir. Dr. O., Winke betreffend eine planmäfs. Anleitg. d. cand. prob. LL. 18, 95. — 3. LL. 18, 103. - 2.
Frischauf, Prof. Dr. J., Einleitg. i. d. anal. Geom. 3. Aufl. Graz, Leuschner u. Lubensky. — 28.
Fuhrmann, Prof. W., Der Brocardsche Winkel. Pg. Rgym. Königsberg i. Pr. — 23.
Ganter, Prof. Dr. H. u. Rudio, Prof. Dr. F., Die Elemente d. anal. Geom. d. Ebene. Leipzig, Teubner. — 27.
Gantzer, Obl. Dr. R., H. Schumanns Lehrbuch der Planimetrie. 4. Aufl. Berlin, Weidmann. — 19.
Gasser, Obl., Schulrechenbuch. 8. Aufl., bearb. v. S. Hergenhahn, Goldmann und Westenberger. Frankfurt a. M., Jaeger. — 10.
Gaufs, F. G., 5stell. vollst. Log. u. Trig. Tafel. Halle, Strien. — 45.
Glatzel, Oberl. Dr. P., Bespr. Schröter CO. 17, 508. — 11.
Glöser, M., Bespr. Adam. ZR. 14, 235. — 15.
Goldmann s. Gasser. — 10.
Grossmann, Dr. L., Die Mathem. im Dienst der Nat.-Ökon. Wien, Selbstverlag. — 17.
Günther, Prof. Dr. S., Bespr. Gauter u. Rudio. ZR. 14, 369. — 27.
— — Bespr., Brockmann. ZR. 14, 236. — 21.
Gymnasiallehrer, ein preufsischer, Die Stellg. d. Math. u. d. Natw. an unseren Gymnasien. Hoffm. Zsch. XX, 241 (XX, 417). — 2.
Handel, Obl. Dr. O., Metrische Beziehungen an Tangentenfiguren der Kgschn. Pg. König Wilh. Schule. Reichenbach i. Schl. — 30.
Harms, Prof. Dr. Chr., Zwei Abhandlgn. üb. d. Rechenunterricht. Oldenburg, Stalling. — 4.
Hartl, Prof. H., Die trigonometrischen Hauptsätze. ZR. 14, 524. — 24.
Hauck, Geh. Reg.-R. G., Schlömilchs Zsch. 34 S. 252. — 29.
Hauck, H. und A. Fr. s. Brunotte. — 11.
Hauck, Dir. Dr., Lehrb. d. Arith. Nürnberg, Korn. — 13.
Heilermann, Dir. Dr. H. und Diekmann, Rektor Prof. Dr. J., Grundlehren der Trig. u. Ster. Essen, Baedeker. — 23.
Heller, Prof. J., Hoppes Archiv 7, 325. — 30.
Hergenhahn s. Gasser. — 10.
Hočevar, Prof. Dr. F., Lehrb. d. Geom. f. Obergym. Wien, Tempsky. (ZöG. 39, 245 Stolz. ZR. 13, 106 Kolbe. ZR. 14, 304 Wagner.) — 17, 18, 24, 25, 28.
— — Übgs.-Aufgaben f. d. Obergym. Wien, Tempsky. (ZR. 14, 305 Kolbe.) — 21.

Hochheim, Prof. Dr. Ad., Leitfd. f. d. Unterr. i. d. Arith. u. Alg. Berlin, Mittler & Sohn. — 12.
Hoffmann, Prof. Dr. J. C. V., Herausgeber d.: Zsch. f. math. u. natw. Unterr. Leipzig, Teubner.
Zur Definition d. Winkels. Hoffm. Zsch. 20, 408. 20, 581. — 22.
— — Deutsche Ausdrücke in der Schulmathematik. Hoffm. Zsch. XX, 24. 100. 237. — 3.
Hoffmann, Dr. O. s. Fölsing. — 10.
Hofmann, F., Schlöm. Zsch. 34. S. 116. — 16.
Jänisch, A., Der Zahlenkreis von 1—100. Potsdam, Selbstverlag. — 4.
Johannessohn, Deutsche Ausdrücke f. Fremdwörter i. d. Schulmath. unter Mithülfe d. Rgym.-Dir. Dr. Martus. Hoffm. Zsch. 20, 1. — 3.
Kallas, R. G., Die Methodik des elementaren Rechenunterrichts. Gekrönte Preisschrift. Mitau, Behre. (CO. 17, 645; ZR. 14, 418. Bergmann.) — 3.
Kallius, Prof. Dr. A., Die vier Species. Das Münz-, Mafs- und Gewichtssystem. 4. Aufl. Oldenburg, Stalling. — 4.
— — Bespr. Moroff. — 11.
Kalmann, Prof. W. u. Morawski, Prof. Th., Technisch-chemische Rechen-Aufg. Wien, Hölder. — 11.
Kefsler, J., Lustige Stereometrie. Hildburghausen, Kesselring. — 25.
Kitzberger, H., Konstruktionsaufgaben. Pg. Gym. Prag-Kleinseite. (ZR. 14, 192 Maifs.) — 21.
Kleyer, A., Planimetrie. Stuttgart, Maier. — 20.
Knies, Prof. K., Lehrb. d. Arith. 3. Aufl. München, Kellerer. — 13.
— — u. Bachmann, O., Aufgabensammlg. f. d. Rechnen mit bestimmten Zahlen. München, Kellerer. — 9.
Koch, Prof. K., Lehrb d. eb. Geometrie. Ravensburg, Dorn. — 18.
Kramer, Prof. Dr. P., Mathematische Lesestoffe f. d. Prima d. Rgym. Pg. Rgym. Frankesche Stiftg. Halle a. S. — 2.
Krafs, M., s. Focke. — 20. 24.
Krause, B., Hoffm. Zsch. 20, 81. — 17.
Krumme, Direktor Dr. W., Der Unterricht i. d. anal. Geom. Braunschweig, Salle. (Bespr., PA. 31, 503.) — 26.
— — s. Fenkner. — 14.
Kuglmayer, Prof. L., Spiralen. Wien, Spielhagen & Schurich. — 29.
Kuhn, M., ZR. 14, 8. 81. — 24.
L. Vierecksatz. K.W. 36, 46. — 23.
Lackemann, Dir. Dr., Die Elemente d. Arithm. Breslau, Hirt. 2. Aufl. — 13.
Langley, Antiparallelisme. Nature vol. 40 p. 460. — 23.
Lehmann, A. (Halle), Der erste Unterr. im Körperzeichnen. LL. 20, 13. — 26.
Lieber, Prof. Dr. H. und Lühmann, Obl. F. von, Ltfd. d. Elementar-Math. II. Arithm. 4. Aufl. Berlin, Simion. — 13.
— — Trigonometrische Aufg. Berlin, Simion. 3. Aufl. — 24.
Lindau, Obl. H., PA. 31, 433. — 30.
Lindenthal, Bespr. Kleyer. ZR. 14, 302. — 16.
— Bespr. ZR. 14, 496. — 16.
— Bespr. Barschaneck. ZR. 14. 442. — 29.
Lötzsch, Bezirks-Schul-Insp. C., Geometrie in konzentrisch erweiterten Kursen. 6. Aufl. Mittweida, Schulze. — 20.
Löwe, Obl. M., Method. geord. Aufg. zum kaufm. Rechnen. Leipzig, Klinkhardt. 6. Aufl. — 10.
— u. Unger, Obl. F., Aufgaben f. d. Zahlenrechnen. Leipzig, Klinkhardt. 3. Aufl. — 10.
Longman, Elementary-Mathematics. London, Longmans. — 14.
Lühmann, Obl. F. von, s. Lieber. — 13.
Macher, Repetitor. d. elem. Math. I. Planim. Würzburg, Hertz. — 20.
Madge, A. G., Wrinkles in Algebra. London, Stewart. — 15.
Maier, Prof. A., Vorschule der Mathematik. Karlsruhe, Bielefeld. — 5.
Marshall and Welsford, School Arithmethic. London, Longmans. (Nature 40. 52.) — 14.
Martus, Dir. Prof. Dr. H., Bestimmung des Krümmungsradius. Hoffm. Zsch. 20. 321. — 30.

Martus, s. Johannessohn. — 3.
Menger, Prof. J., Geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem Freihandzeichnen unter Mitw. von Prof. A. Andél. Wien, Hölder. — 20.
Mettlich, C., Lehrplan f. d. Rechen-Unterricht. Pg. Rgym. Trier. — 5.
Meyer, Obl. Fr. (Halle), Wiegands Lehrb. d. Planimetrie. 20. Aufl. Halle. Schmidt. — 20.
Meyer, Jürgen Bona. MIS. 7. 70. — 4.
Millar, s. Rankine. — 15
Mink, Ltf. d. anal. Geom. d. Ebene u. d. Raumes. 2. Aufl. Dr. Ernst W. Fiedler. Berlin. Nicolai. — 28.
Mittenzweig, Pädag. Blttr. 18. 499. — 2.
Moroff, A., Regeln u. Erläuterungen zum Rechnen. Bamberg, Buchner. (Gm. 43. 49. Kallius.) — 11.
Müller, H., Über den ersten planimetrischen Unterricht. Pg. Kais. Augusta-Gym. Charlottenburg. — 7.
Müller, Prof. Dr. Hubert (Metz). Besitzt die heutige Schulgeometrie noch die Vorzüge des Euklidischen Originals? 2. Aufl. Metz, Scriba. — 17.
— — Die Elemente der Planimetrie. 3. Aufl. Metz, Scriba. — 17.
— — Ltfd. d. eb. Geom. Leipzig. Teubner. — 17.
— — Die Elemente der Stereometrie. Metz, Scriba. 2. Aufl. — 25.
Netzhammer, Prof. R., Lehrb. d. ebn. u. sphär. Trig. Paderborn, Schoeningh. — 23.
Nofs, Prof. Dr. G., Analysis plan. Konstr.-Aufg. Pg. Gym. Jauer. — 21.
Oekinghaus, E., Lemniskate. Hoppes Arch. 7. 336. — 30.
Oettingen, A. von, Sitzber. d. Naturf. Ges. z. Dorpat 8. 262. — 23.
Olbricht, Obl. Dr. R., Hoffm. Zsch. 20, 414. — 22.
Otto, C. u. Diesener, H., Lehrb. d. gesamt. nied. Math. Halle, Hofstetter. — 13.
Paul, Rgym.-L. K., Aufgab. f. d. Rechen-Unterr. 5. Aufl. Frankfurt a. M., Auffarth. — 10.
Pauly, J., Der erste Jahreskursus des planim. Unterrichts. Pg. Gym. Andernach. — 7.
Plafsmann, J., Gm. 7. 114. — 16.
Rankine and Millar. Useful rules and tables. London, C. Griffin. — 15.
Rattke, W., Geometrischer Apparat. Bensheim, Ehrhard. — 22.
Ray, A., treatise on Elementary Algebra and Algebraical Artifices 2 vol. Calcutta, Lahiri. Nature 40. 9. — 15.
Richter, P. B., Der praktische Ansatz der Regeldetri u. Prozent-Rechn. Leipzig, Fock. — 11.
Rieke, Staatsrat A., Schlömilch Zsch. 34. 238. — 16.
Roese, Obl. F., Grundrifs der ebenen Trigonom. Wismar, Hinstorff. — 24.
Rogel, F., Hoppes Arch. 7. 381. — 16.
Rudio, Prof., s. Ganter. — 27.
Rulf, Prof. W., Elemente d. projektivischen Geometrie. Halle, Nebert. — 29.
Sadowski, Die österreichische Rechenmethode, für Schüler dargestellt. Königsberg i. Pr., Hartung. — 4.
Särchiger, E. u. Estel, Dr. V., Aufgbsammlg. f. d. Rechenunterr. Leipzig. Teubner. — 8.
Schellbach, Prof. Dr. K., Beweis d. binom. Lehrsatzes. Hoffm. Zsch. 20. 413. — 17.
Scheller, H., Aufg. f. d. Unterr. im Rechnen. 6. Aufl. H. Lemkes. Münster. Coppenrath. — 10.
Schlömilch, Geh. R., Crelle od. Brocard. Hoffm. Zsch. 20. 401. — 23.
— — Dreifache Pkte. im Dreieck. Hoffm. Zsch. 20. 406 — 23.
Schmehl, Rgym.-L. Dr. Chr., Rechenbuch f. höh. Lehranstalten. — 10.
Schotten, Dr. H., Hoffm. Zsch. 20. 481. — 22.
Schröder, Th., BbG. 25. 425. — 16.
Schröter, Aufg. zum Kopfrechnen. Wittenberg, Herrosé (CO. 17. 508 Glatzel.) — 11.
Schubert, Prof. Dr. H., Die Quadratur des Zirkels. Kulturgeschichtl. Studie. Hamburg, A.-G. — 3. (Schlöm. Zsch. 34. 152, Cantor.)
Schulmann, alter. Hoffm. Zsch. 20. 574. — 4.

Schulze, E. (Straufsberg), Der propäd. Unterr. i. d. Geometrie. Gm. 43. 425. — 7.
— — Sehnen-Tangentenwinkel. Gm. 7. 331. — 23.
Schumacher (München), BbG. 25. 74. — 16.
Schumann, H., s. R. Gantzer. — 19.
Schwering, Prof. Dr. K., Aufgabe u. Anschauung bes. i. d. Stereom. Pg. Gym. Coesfeld. — 8.
Servus, Priv-Doz., L. a. d. H. Bgsch., Dr. H., Sammlg. v. Aufg. a. d. Arithm. u. Alg. Leipzig, Teubner. — 15.
Simon, H., Hoffm. Zsch. 20. 335. — 16.
Simon, Dr. M., Der erste Unterr. i. d. Raumlehre. Berlin, Springer. — 20.
Spalteholz. R., s. Treuber. — 11.
Spieker, Prof. Dr. Th, Lehrb. d. eb. Geom. Ausg. B. 2. Aufl. Potsdam, Stein. — 20.
Spitz, C., s. Schröder. BbG. 25. 425. — 16.
Sporer, B., Hoppes Arch. 7. 389. — 29.
Steinhauser, Geh. Reg.-R. Prof. A., Lehre v. d. Aufstellg. empir. Formeln mit Hilfe d. Methode d. kleinst. Quadrate. Leipzig, Teubner. (ZR. 14. 421. S. Günther.) — 17.
Strehl, K., Hoffm. Zsch. 20. 97. — 22.
Strübing, Prof., Hoffm. Zsch. 20. 96. — 23.
Sulykos, J., Der math. Grundbaum mit neuen geom. Entdeckungen, symmetrisch dargestellt. Wien, Perles. — 16.
Suur, H., Rektor d. H. Bgsch. z. Emden. Die Behandlg. d. Sätze v. d. Proportionalität gerader Linien LL. 18. 40. — 8.
Switalski, Gym.-L M., Stereometr. Aufg. üb. Max. u. Min. Pg. Gym. Rastenburg. — 25.
Talič, Prof., Erziehender Unterricht. Pg. Rgym. Waidhofen. (ZR. 14. 437. F. Bergmann.) — 2.
Teuper, J. K., Jb. für wiss. Pädagogik 1889, 27. — 4.
Theel, Obl. Dr. E., Einleitg. i. d. Trigonometrie. Pg. Dorotheenst. Rgym. Berlin. Berlin, Gaertner. — 7.
Tobel, G., s. Winkler. — 15.
Treuber, Prof. W. u. Spalteholz, R., Beispiele u. Übgsaufg. z. kaufm. Buchhltg. Dresden, Dietze. — 11.
Treutlein, Prof. P., Das geschichtl. Element im math. Unterricht. Braunschweig, Salle. — 3.
Unger, F., s. Löwe. — 10.
Uth, Prof. Dr. K., Ltfd. f. d. Unterr. i. d. Planim. 4. Aufl. Kassel, Hühn. — 19.
Waege, Dr. W., Der krystallographische Unterricht in OIII. Pg. Königstädtisches Gym. Berlin. Berlin, Gaertner. — 26.
Waldvogel, Obl., Übgn. a. d. math. Repetitionsstoff der Obergym.-Kl. Aschaffenburg, Krebs. — 15.
Walter, Dr. Th., Bewegungsaufgaben. Stuttgart, Spemann (LL. 20. 100. Boetticher. Gm. 7. 599. Schmitz.) — 15.
Wapienik. Lehrb. d. Geom. f. Oberklassen. Wien, Graeser. — 20.
Watson, Key to Locks Arithmetic for schools. London, Macmillan. — 15.
Weber, Dr. K., Arithmetische Regeln. Braunschweig, Achtelstetter. — 12.
— — Lehrb. d. Planim. — 19.
Weidemann, Obl. H., Lehrb. d. Planim. Berlin, Deubner. — 19.
Welsford, s. Marshall. — 14.
Westenberger, s. Gasser. — 10.
Weyell, Der erste Unterr. i. d. Raumlehre. Pg. Rsch. Alsfeld. — 7.
Widmann, Gm. VII, 149. 185. — 2.
Wiegand, s. Fr. Meyer. — 20.
Wilk, Dr. E., Die 4 Grundoperationen. Jb. f. wiss. Pädagog. 1889. 76. — 5.
Willmann, Prof. Dr. O., Lehrprobe d. entwickelnden Unterrichts. LL. 20. 1. — 6.
Winkler, J. J., Sammlung sehr wertvoller Rechnungsformeln, Aufgaben u. Tabellen, herausg. v. G. Tobel. Zürich, Meyer & Zeller. — 15.
Wrobel, Dr. E., Übgsbch. f. Arithm. u. Alg. Rostock, Werther. — 13.
X., Hoffm. Zsch. 20. 421. — 11.
Zelbr, K., Hoppes Arch. 7. 434. — 30.



XI. Naturwissenschaft.

Allgemeines. Beschreibende Naturwissenschaften und Chemie.

Anonym. Auch ein Wort über Naturforschung und Schule. Jena 1888, Mauke. — 3.

Augustin, Oberl. Dr. C. W., Bestimmungstafeln der Klassen, Familien und Gattungen. Zur Einübung des Linnéschen und des natürlichen Systems für den botan. Unterricht zusammengestellt. Hamburg 1890, Epstein & Engelke. — 64.

Bach, Dr. M., Studien und Lesefrüchte aus dem Buche der Natur. Für jeden Gebildeten, zunächst für die reifere Jugend und ihre Lehrer. 3. u. 4. Bd., 4. gröfstenteils umgearb., verb. u. verm. Aufl. v. Marine-Pfr. A. Jülkenbeck. Paderborn, Schoeningh. — 81.

Bail, Oberl. Prof. Dr., Mineralogie nebst einem leicht fafslichen Überblick über die Entstehg. u. Entwicklg. der Erdrinde nach den neuesten Anschauungen. 5. verb. Aufl. Leipzig, Fues. — 72.

— — Zoologie. Unter Mitwirkg. v. Lehrer Dr. Fricke. 1. Hft. Kurs. I–III. 7. verb. Aufl. – 2. Hft. Kurs. IV—VI. 4. verb. Aufl. Leipzig, Fues. — 56.

— — Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte, in engem Anschlusse an die neuen Lehrpläne der höheren Schulen Preufsens bearb. Botanik. 1. Heft Kursus I—III. 10. mehrf. verb. Aufl. 2. Heft Kursus IV—VI. 6. verb. Aufl. Leipzig, Fues. — 64.

Baumhauer, H., Das Reich der Krystalle für jeden Freund der Natur, insbes. für Mineraliensammler, leicht fafsl. dargest. Mit vielen nach der Natur gez. Abbild. Leipzig, Engelmann. — 72.

Behrens, Dr. W. J., Methodisches Lehrbuch der allgemeinen Botanik für höhere Lehranstalten. Nach dem neuesten Stande der Wissenschaft. 4. durchges. Aufl. Mit analyt. Tabellen und zahlr. Orig.-Abbild. in 411 Fig., vom Verf. nach der Natur auf Holz gez. Braunschweig, Bruhn. — 64.

Beilstein, Prof. Dr. F., Handb. der organ. Chemie. 2. gänzl. umgearb. Aufl. Hamburg, Vofs. — 73.

Berges Schmetterlingsbuch. Bearb. v. Heinemann. 7. Aufl. Stuttgart, J. Hoffmann. — 57.

Bericht über die IX. Generalversammlung der Lehrer an technisch. Unterrichtsanstalten Bayerns zu München (15.—16. Apr. 1889). — BbR. 9. Bd. S. 107. — 92.

Beust, Dr. F. v., Schlüssel zum Bestimmen aller in der Schweiz wild wachsenden Blütenpflanzen, sowie der für ein Herbarium wichtigen Sporenpflanzen nach Ordnungen und Familien des natürlichen Systems. Ausschliefslich für das Anlegen von Herbarien in Schulen zusammengestellt. 2. verb. u. teilw. umgearb. Aufl. Zürich, Meyer & Zeller. — 63.

Boecker-Wetzlar, W., Unsere beliebtesten einheimischen Stubenvögel, ihre Wartung u. Pflege, nebst Nachrichten über An- und Verkauf, Fang, Versand, Züchtung u. Krankheiten ders. 3. Aufl. Ilmenau, Schröter. — 57.

Böcker, W., Der Sprosser oder die Au-Nachtigall (Luscinia major). Vollstdg. Naturgesch. u. fafsliche Anltg. zur Pflege u. Behandlg. des Sprossers in der Gefangenschaft. Minden, Köhler. — 57.

Böttger, Dr., Über naturwissensch. Exkursionen. Vortr. geh. in der Berl. Sekt. d. Deutsch. Realschulm. -- Ver. am 5. März 1890. — 54.

Bohnstedt, Prof. Dr. A. R., Flora Luccaviensis. Anleitg. zur Bestimmg. der in der nördlichen Niederlausitz wildwachsenden, verwilderten und häufig kultivierten Pflanzen. 2. umgearb. u. verm. Aufl. Luckau N.-L., Entleutner. — 62.

Bolleys Handbuch der technisch-chemischen Untersuchungen. Eine Anleitung zur Prüfung u. Wertbestimmung der im gesamten Gewerbswesen od. der Hauswirtschaft vorkommenden und zur chemischen Untersuchung geeigneten Natur- und Kunsterzeugnisse. Nach Prof. Dr. E. Kopps Tode bearb. von Prof. Dr. C. Stahlschmidt. 6. Aufl. Mit 80 Holzschn. Leipzig, Felix. — 74.

Braun, Prof. Dr. M., Faunistische Unters. in der Bucht von Wismar. Güstrow 1888, Opitz u. Co. — 54.



Burgerstein, Prof. Dr. A., Leitfaden der Botanik für die oberen Klassen der Mittelsch. 2. verb. Aufl. Mit 340 Abb. Wien, Hölder. — 64.
Busemann, Lehrer L., Naturkundl. Volksbücher. Allen Freunden der Natur gewidm. 2 Bde. 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 85.
Carus, Prof. V., Register zum Zoologischen Anzeiger I—X. Leipzig, Engelmann. — 55.
Charakterbilder, geographische, für Schule und Haus. Hrsg. unter pädag. u. wissenschaftl. Leitg. von V. v. Haardt, Prof. Dir. A. Ritter Kerner v. Marilaun, Landesschulinsp. V. Prausek etc. u. Mitwirkung vieler anderer namhafter Fachmänner. 1. Suppl. (No. 31. Der Lavasee des Kilanea-Kraters auf Hawaii. — No. 32. Der Himalaya.) Imp. Fol. Wien, Hölzel. — 95.
Classen, Prof. Dr. A., Handbuch der analytischen Chemie. 1. Teil Qualitative Analyse. 4. verm. u. verb. Aufl. Mit 1 Spektraltafel. Stuttgart, Enke. — 74.
Dodel-Port, Prof. A., Moses oder Darwin? Eine Schulfrage. Allen Freunden der Wahrheit zum Nachdenken vorgelegt. Zürich, Schmidt. — 2.
Elbs, Prof. Dr. C., Die synthetischen Darstellungsmethoden der Kohlenstoff-Verbindungen. 1. Band. Synthesen mittels metallorganischer und mittels Cyanverbindungen; Synthesen durch molekulare Umlagerung und durch Addition. Leipzig, Barth. — 73.
Elsner, Dr. F., Die Praxis des Chemikers bei Untersuchung von Nahrungsmitteln und Gebrauchsgegenständen, Handelsprodukten, Luft, Boden, Wasser, bei bakteriologischen Untersuchungen, sowie in der gerichtlichen und Harn-Analyse. Ein Hülfsbuch für Chemiker, Apotheker u. Gesundheitsbeamte. 4. umgearb. u. verm. Aufl. Mit zahlr. Abb. im Text. In 5 Liefer. Hamburg, Vofs. — 74.
Erlenmeyer, E., Lehrb. d. organischen Chemie. Red. v. Prof. Dr. Otto Hecht. Leipzig, Winter. — 73.
Fatio, V. et Studer, Th., Catalogue des oiseaux de la Suisse, élaborée par ordre du Department fédéral de l'industrie et de l'agriculture avec le concours de nombreux observateurs en divers cantons. 1. livr. Rapaces diurnes. Avec 7 cartes. Genf u. Basel, Georg in Komm. — 54.
Fiek, E., Exkursionsflora von Schlesien, enth. die Phanerogamen und Gefäfs-Kryptogamen. Breslau, Kern. — 62.
Fischer, E., Etiketten für Schmetterlings-Samml. 2. verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Leiner. — 57.
Flügge, Prof. C., Grundr. der Hygiene. Leipzig, Veit. — 58.
Francke, Oberl. Dr. G., Die Kreuzotter. Naturgeschichte und Fang derselben. Mit besonderer Berücksichtigung der Bifswundenbehandlung gemeinverständlich dargestellt. Mit 4 Holzschn. u. 1 farb. Tafel. Dresden, v. Grumbkow. — 57.
Fricke, Dr. C., Der biologische Unterricht an den höheren Lehranstalten, sein Gang und seine Bedeutung für eine allgemeine höhere Bildung nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen dargestellt. Bremen. Leipzig 1888, Fock. — 34.
Friederich, C. G., Naturgeschichte der deutschen Vögel, einschliefsl. der sämtlichen Vogelarten Mitteleuropas. 4. Aufl. In 24 Liefgn. Stuttgart, J. Hoffmann. — 57.
Geinitz, F. E., X. und XI. Beitrag zur Geologie Mecklenburgs. Güstrow, Opitz u. Co. — 72.
Goebel, Prof. Dir. Dr. K., Pflanzenbiolog. Schilderungen. 1. Teil. Mit 98 Holzschn. u. 9 Taf. Marburg, Elwert. — 59.
Graber, Prof. Dr. V., Über den zoolog. Unterr. an den österr. Mittelschulen. Wien u. Prag, Tempsky; Leipzig, Freytag. — 19.
Graul, Geolog. Beschreibung der Umgegend von Rappoltsweiler. Pg. Rappoltsweiler. — 72.
Gremli, A., Exkursionsflora für die Schweiz. Nach der analyt. Methode bearb. 6. verm. u. verb. Aufl. Aarau, Wirz-Christen. — 62.
Grimm, Oberl. K. R., Bedeutung u. Methode des naturgeschichtl. Unterr. Pg. Rsch. u. Progym. Frankenberg i. S. — 12.
Grofs-Schmetterlinge, die, des Leipziger Gebiets, zusammengestellt vom entomolog. Verein „Fauna“ zu Leipzig. Leipzig, Heyne. — 54.



Groth, P., Tabellarische Übersicht der Mineralien, nach ihren krystallographisch-chemischen Beziehungen geordnet. 3. vollst. neu bearb. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 72.
Güssow, Gym.-L. O., Über Hülfsmittel für den Unterr. in der Naturbeschrbg. u. ihre Verwertung. Pg. Gym. Quedlinburg. — 87.
Haas, Prof. Dr. H. J., Die geologische Beschaffenheit Schleswig-Holsteins mit besonderer Berücksichtigung der erratischen Bildungen in ihren Grundzügen für die Gebildeten aller Stände, gemeinfafslich dargest. Mit 31 Abb. Kiel, Lipsius & Tischer — 72.
Haege, Dr. Th., Die Mineralien des Siegerlandes u. der angrenzenden Bezirke. Siegen, Montanus. — 72.
Hatschek, Prof. Dr. B., Lehrbuch der Zoologie, eine morphologische Übersicht des Tierreiches zur Einführung in das Studium dieser Wissenschaft. Jena, Fischer. — 53.
Hayek, Reg.-R. Dr. G. v, Handb. der Zoologie. 4. Bd. 1. Abt. Reptilia. Aves. Mit 428 Abb. Wien, Gerolds Sohn. — 54.
— — Volksatlas der Naturgeschichte aller drei Reiche. In 120 Folio-Taf. nach einer neuen patentierten Methode in Farben ausgef. Unter Mitwirkg. hervorragender Künstler u. Fachgelehrten. Wien. Perles. — 94.
Herrig, Semin.-Oberl. Rich., Kurze geognostisch-geologische Beschreibung von Annaberg u. Umgegend. Mit 1 Karte, 1 Kopie u. einer Oberflächen-Schnittlinien-Darstellung. Annaberg. Graser. — 72.
Hess. Prof. Dr. W., Spezielle Zoologie, populär dargestellt. 1. Bd. Die Säugetiere und Vögel Deutschlands. Mit zahlreichen Illustrationen. Stuttgart, Weisert. — 56.
Heym, Th., Die Vögel Deutschlands nach ihrem Nutzen u. Schaden in tabellarischer Übersicht. Wurzen, Thiele. — 57.
Hinterwaldner, Gym.-Prof. Bez.-Schulinsp., T. M., Wegweiser für Naturaliensammler. Eine Anleitung zum Sammeln und Konservieren von Tieren, Pflanzen und Mineralien jeder Art, sowie zur rationellen Anlage und Pflege von Terrarien, Aquarien, Volieren etc Wien. Pichler. — 91.
Hintze, Prof. Dr. C., Handbuch der Mineralogie. 1. Lief. Mit 63 Textabb. Leipzig. Veit. – 72.
Hochstetter, weil. Hofr. Dr. u. Bisching, Prof. Dr. A., Leitfaden der Mineralogie u. Geologie für die oberen Klassen der Mittelschulen. 8. unv. Aufl. Mit 168 Abb. Wien 1888. Hölder. — 71.
Hummel, Sem-Lehrer A. Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturgeschichte. Zum Zweck der Vertiefg. u. Belebg. des naturgesch. Unterr. bearb. In ca. 6 Lief. Halle, Heynemann. — 44.
Jahresbericht, 5., des Komitees für ornithologische Beobachtungsstationen in Österreich-Ungarn. Red. v. V. Ritter von Tschusi zu Schmidhoffen u. R. v. Dalla-Torre. Hrsg. vom permanenten internationalen ornithol. Komitee: Dr. R. Blasius, Präsident; Dr. G. v. Hayek, Sekretär. Suppl. zu Ornis. Wien 1888, Gerolds Sohn. — 54.
Jauch, Christine, Flora artefacta. Ein Lehrmittel für den botanischen Unterr. nach lebenden Pflanzen gearb. u. herausggb. Unter wissenschaftl. Kontrolle v. Kgl. Garteninsp. B. Stein. Nebst Begleitwort zu den Modellen 1–100. Breslau 1890. Priebatsch. 93.
Jungck, M.. Flora von Gleiwitz u. Umgegend. Gleiwitz O.R. — 62.
Kalmann, W. u. Morawsky, Th., Proff. Technisch-chemische Rechenaufgaben. Wien, Hölder. — 74.
Karsch, Prof. Dr., Flora der Provinz Westfalen. Ein Taschenbuch zu botan. Exkursionen für Schulen u. zum Selbstbestimmen bearb. 5. verm. u. verb. Aufl. Münster, Coppenrath. — 62
Katter, Gymn.-Oberl. Dr. F., Lehrbuch der Zoologie. 2. Teil. Kursus III–V. Mit 317 Abb. Breslau, Hirt. – 55.
Katzer, Fr. Geologie von Böhmen. Mit zahlr. Abb. im Text u. Kartenbeil. 1. Abt. Prag, Taufsig. — 72.
Keller. Kreisschulr. L, Anatom. Schulwandtaf. No. 1—3. Neudruck. Chromol. Imp.-Fol. Karlsruhe, Bielefeld. — 94.
Klinkhardt. Semin.-L. Fr., Die winterliche Vogelwelt. Eine naturkundliche Präparation für die V einer höheren Lehranstalt. LL. 21. Heft. S. 98 bis 117. — 21.



Kloos, Prof. Dr. J. H., Entstehung und Bau der Gebirge, erläutert am geologischen Bau des Harzes. Mit 21 Fig. u. 7. Taf. Braunschweig 1890, Westermann. — 72.

— — u. Müller, M. Proff. DD., Die Hermannshöhle bei Rübeland. Geologisch bearbeitet von K., photograph. aufgenommen von M. Mit 2 farb. u. 20 Lichtdrucktaf. in Mappe nebst Text v. 76 S. Weimar, Verl. d. deutsch. Photographen-Ztg. — 72.

Knuth, Dr. P., Grundzüge einer Entwicklungsgeschichte der Pflanzenwelt in Schleswig-Holstein. Gemeinfafsl dargest. Kiel, Lipsius & Tischer. — 62.

König, Prof. Dr. J., Chemie der menschlichen Nahrungs- und Genufsmittel. 1. Teil. A. u. d. Titel: Chemische Zusammensetzung der menschl. Nahrungs- u. Genufsmittel. Nach vorhandenen Analysen mit Angabe der Quellen zusammengest. Mit einer Einltg. über die Ernährungslehre. 3. sehr verm. u. verb. Aufl. Mit in den Text gedr. Abbild. Berlin, Springer. – 74.

Körner, Das Bewegungsskelett der Wirbeltiere. Pg. Dresden. Friedrichstädt. R. — 55.

Kolbe, H. J., Einführung in die Kenntnis der Insekten. Mit vielen Holzschn. In 6–7 Lief. Berlin, Dümmler. — 54.

Kraepelin, Dir. Realgym.-Prof. Dr. C., Leitfaden für den botanischen Unterricht an mittleren u. höheren Schulen. 3. umgearb. Aufl. Mit 212 Fig. in Holzschn. Leipzig, Teubner. — 64.

— — Exkursionsflora für Nord- und Mitteldeutschland. Ein Taschenbuch zum Bestimmen der im Gebiete einheimischen und häufiger kultivierten Gefäfspflanzen für Schüler u. Laien. 3. verb Aufl. Leipzig, Teubner. — 62.

Krass, Sem.-Dir. Dr. M. u. Landois, Prof. Dr. H., Der Mensch und die drei Reiche der Natur. 3. Teil. Das Mineralreich in Wort und Bild für den Schulunterr. in der Naturgesch. dargestellt. 4. verb. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 71.

— Der Mensch u. das Tierreich, in Wort und Bild für den Schulunterr. dargest. 9. Aufl. Mit 184 Abb. Ebd. — 56.

— — Lehrbuch für den Unterr. in der Naturbeschreibung. 3. Teil: Lehrbuch für den Unterricht in der Mineralogie. Für Gymnasien, Realgymn. u. andere höhere Lehranstalten bearb. Mit 108 Abb. u. 3 Taf. Krystallformennetze. Ebd. -- 71.

Krauch, Dr. C. Die Prüfung der chemischen Reagentien auf Reinheit. Darmstadt 1888, Brüll. — 74.

Lackowitz, W., Die Vögel Europas. Bilder aus dem Vogelleben unseres Erdteiles. Nach Skizzen von Paul Röper bearb. Mit 204 Orig.-Holzschn. u. 26 kolor. Taf. 2. Aufl. 26 Lief. Berlin. Ebhardt u. Co. — 57.

Lang, Prof. A., Lehrbuch der vergleichenden Anatomie zum Gebrauche bei vergleichend anatomischen u. zoologischen Vorlesungen. 9. gänzl. umgearb. Aufl. v. Osk. Schmidts Handbuch der vergleich. Anatomie. 1. Abt. Mit 191 Abb. Jena 1888, Fischer. — 54.

Lasson, Prof., Hundert Jahre philosophischer Bewegung. Festrede geh. am Stiftungsfest der Philos. Gesellschaft zu Berlin. Refer. in Vossische Ztg. No. 61. 1890. — 1.

Lehmann, Prof. Dr. O, Molekularphysik mit besonderer Berücksichtigung mikroskopischer Untersuchgn u. Anleitg. zu solchen, sowie einem Anhange über mikrosk. Analyse. 2. Bd. Mit 249 Fig. im Text u. 5 Taf. Leipzig, Engelmann. — 73.

Lenze, Die Verwendung der geognostischen Spezialkarte im Schulunterricht. KW. 36. Jahrg. — 90.

Leonhard, weil. Prof. Dr. G., Grundzüge der Geognosie u. Geologie. 4. verm. u. verb. Aufl. Nach des Verf. Tode besorgt durch Prof. Dr. R. Hoernes. 2. u. 3. Lief. Leipzig, Winter. -- 72.

Lepsius, Prof. Dr. R.. Geologie von Deutschland u. den angrenz. Gebieten. 1. Bd. 2. Lief. Stuttgart, Engelhorn. — 72.

Leuba, F., Die efsbaren Schwämme und die giftigen Arten, mit welchen dieselben verwechselt werden können. Nach der Natur gemalt und beschrieben. 3. Lief. Fol. Basel. Georg. — 61.

Leuckart, R. u. Nitsche, Proff. DD., Zoologische Wandtafeln zum Gebrauche an Univers. u. a. Schulen. Lith. u. col. Imp. Fol. Kassel, Fischer. — 94.

Leydig, Prof. Dr. F., Triton helveticus u. Rana agilis. Beitrag zur Kenntnis der Tierwelt Frankens. Würzburg 1888. Stahel. — 54.

Löhle, Kreisschulinsp. M., Der Naturgeschichtsunterricht an Volksschulen und Unterklassen von Bürger- und Mittelschulen. In methodischer Bearbeitung für den Lehrer. Mit über 600 Aufg. zu Naturbeobachtungen, zum Zeichnen, sowie zur mündl. u. schriftl. Lösung. 2. verb. u. verm. Aufl. Mit 45 Holzschnitten. Gera, Th. Hofmann. — 44.

Lorinser, San.-R. Dir. Dr. Fr. W., Die wichtigsten efsbaren, verdächtigen und giftigen Schwämme mit naturgetreuen Abbildungen derselben auf 12 Tafeln in Farbendruck zusammengestellt im Auftrage des k. k. niederösterreich. Landessanitätsrates. 4. Aufl. Wien, Hölzel. — 61.

Lubarsch, Realg.-Lehrer Dr. O., Technik des chemischen Unterrichts auf höh. Schulen und gewerblichen Lehranstalten. Eine kurze Anleitung zur Ausführung der grundleg. chemisch. Demonstrationsversuche. Für den prakt. Schulgebrauch, sowie für den Selbstunterricht im Experimentieren bearb. Mit 64 Abb. Berlin, Springer. — 77.

Lüpke, Dr. R., Übersicht über die Versuche mit Salpetersäure. Poskes Ztsch. f. phys. u. chem. Unterr. III. Jahrg. S. 17—27 77.

Lutz, K. G., Das Buch der Schmetterlinge. Eine Schilderung der mitteleuropäischen Schmetterlinge mit besonderer Berücksichtigung der Raupen und ihrer Nahrungspflanzen. Mit 30 farb. Taf. In 10 Lief. Stuttgart, Süddeutsch. Verlagsinstitut. — 57.

Marshall, Prof. W., Zoolog. Vorträge. 2. Heft Die Spechte. 3. u. 4. Heft. Das Leben und Treiben der Ameisen. Leipzig, Freese. — 56.

— — Spaziergänge eines Naturforschers. Kleine Ausgabe. Für Schule u. Haus bearb. von F. Terks. In 4 Heften (Frühling, Sommer, Herbst und Winter). Leipzig, Verl. d. Litterar. Jahresberichts. — 82.

Meinholds Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie 11. Lief. Imp.-Fol. (5 Chromolith.). Dresden, Meinhold. — 94.

Mendthal, Mart., Untersuchungen über die Mollusken und Anneliden des frischen Haffs. Inaug.-Dissert. mit 1 Taf. Königsberg, Koch. — 54.

Meutzner, Prof. Dr. P., Leitfaden f. den chemischen und mineralog. Unterricht an Gymnasien. Leipzig, Fues. — 77.

Meyer. Hofr. Dir. Dr. A. u. Helm, Assist. Dr. F., Vierter Jahresbericht der ornithologischen Beobachtungsstationen im Königr. Sachsen. Nebst Anhängen über das Vorkommen des Rosenstares (Pastor roseus L.) in Europa im Jahre 1889 und in früheren Jahren, sowie über die Verbreitung der Kreuzotter im Kgr. Sachsen. Mit 1 farb. Karte. Berlin, Friedländer u. S. — 54.

Migula, Dr. W., Die Characeen. 5. Bd. von Rabenhorsts Kryptogamen-Flora von Deutschland. In Lief. (bis 5). Leipzig, Kummer. — 60.

Mik, Gym.-Prof. J. Pflanzen-Etiketten zur Anlegung von Schüler-Herbarien. 28 Etiketten der Pflanzen-Familien und 480 Pflanzen-Etiketten. Ausg. f. Deutschland. Wien, Pichler. — 64.

Mitteilungen der Kommission für die geologische Landes-Untersuchung von Elsafs-Lothringen. 1. Bd. (4 Hefte) 1886—88. Mit geol. Karten, 3 Lichtdrucktafeln und eingedr. Figuren. Strafsburg, Verlagsanstalt. — 72.

Mitteregger, Prof. Dr. J., Lehrbuch der Chemie für Oberrealschulen 2. Teil: Organische Chemie. Mit 12 Holzschn. 3. unveränderte Aufl. Wien 1888, Hölder. — 76.

— — Anfangsgründe der Chemie für die IV. Klasse der Realschulen. Mit 21 Holzschn. Wien 1888. Hölder. — 74.

Mocsáry, A., Monographia Chrysididarum orbis terrarum universi. Diss. inaug. Budapest; mit 2 Taf. Berlin, Friedländer & S. — 54.

Mühlberg, Dr. F., Der Zweck und Anfang des Unterrichts in der Naturgeschichte am Gymnasium. Vortrag gehalten in der Versammlung des Schweizer Gymnasiallehrervereins in Baden am 7. Okt. 1888. Aus: Jahresheft d. Vereins schweiz. Gymnasiallehrer. Aarau, Sauerländer — 9.

Müller, Gym.-L. Dr K., Über Anschauungsmittel für den naturkundlichen Unterricht. Pg. Evang. Fürstenschule zu Plefs. — 90.

Müller, Rich., Die Kennzeichen unserer Vögel. Eine naturgeschichtliche Beschreibung unserer einheimischen, sowie der sich zeitweise bei uns aufhaltenden fremden Vögel. Krotoschin. Leipzig, Rust in Komm. — 57.



Müller, Dr. Friedr. C. G., Darstellung von Schwefeltrioxyd und englischer Schwefelsäure im Unterricht. Poskes Zsch. f. phys. und chem. Unterr. III. Jahrg. S. 35—36. — 77.
— — Einführung in die Chemie und experimentelle Behandlung d. Atomenlehre. Poskes Zsch. f. phys. u. chem. Unterr. III. Jahrg. S. 112—125. — 49.
— — Über die Bestimmung von Dampfdichten nach der manometrischen Methode. P. Zsch. f. phys. u. chem. Unterr. III. Jahrg. S. 125—127. — 77.
— — Über eine neue Methode zur Bestimmung des specifischen Gewichts der Gase. P. Zsch. f .phys. u. chem. Unterr. II. Jahrg. S. 274—277. — 77.
Nehrling, H, Die nordamerikanische Vogelwelt. Unter künstlerischer Mitwirkung v. Proff. R. Ridgway. A. Goering u. Maler G. Mützel. In 12 Hften Mit farb. Taf. Leipzig, Brockhaus in Komm. — 57.
Nevinny, Doc. Assist. Dr. J., Wandtafeln zur Mikroskopie der Nahrungs- und Genufsmittel aus dem Pflanzenreiche. Gezeichnet von Dr. C. Henning. In 15 Lieferungen. Gr. Fol. Wien, Hölder. — 95.
Nöldeke. Ob.-App.-R. Dr. C., Flora des Fürstent. Lüneburg, des Herzogt. Lauenburg und der freien Stadt Hamburg (ausschliefslich des Amtes Ritzebüttel . Celle. Capaun-Carlowa. — 62.
Ohl, E., Seltenere, charakteristische und verwilderte Pflanzen der Umgegend Kiels. Nebst kleinen botan. Betracht. Kiel, Lipsius & Tischer. — 62.
Ohmann, Gymn.-Lehrer O., Mineralogisch-chemischer Kursus. Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie und Chemie an Gymnasien und anderen höheren Lehranstalten. Nach method. Grundsätzen bearb. Mit 95 Fig. Berlin, Winckelmann u. S. — 65.
Ost, Prof. H., Lehrbuch der technischen Chemie. Mit ca. 200 Abb. u. 4 Taf. Berlin 1890, Oppenheim. — 74.
Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. Leipzig, Engelmann. — 84.
Ostwald. Prof. W., Grundrifs der allgemeinen Chemie. Mit 58 Holzschnitten. Leipzig, Engelmann. — 73.
Pabst, Prof. Dr. M., Die Grofs-Schuppenflügler der Umgegend von Chemnitz u. ihre Entwicklungsgeschichte. 2. Teil. Noctuae (2. Hälfte). Chemnitz, Bülz in Komm. — 54.
Petry, Gymn.-Lehr. Dr. A., Die Vegetationsverhältnisse des Kyffhäuser-Gebirges. Halle, Tausch & Grosse. — 62.
Pfuhl, Oberl. Dr. F., Der naturbeschreibende Unterricht am Gymnasium. Pg. Marien-Gym. Posen. — 13. 22. 92.
Pleske, Th.. Ornithographia rossica. Die Vogelfauna des Russischen Reichs. St. Petersburg, Eggers & Co. in Komm. Leipzig, Vofs' Sort. — 54.
Pollner, Vorst. L., Die bekanntesten efsbaren Pilze Elsafs-Lothringens. 1 Taf. in Farbendruck. Gr. Fol. Mit erkl. Text. Strafsburg i. E. 1890, Verlagsanstalt. — 61.
Poske, Dr. F., Der krystallographische Unterricht in Obertertia. Poskes Zsch. f. phys. u. chem. Unterr. II. Jahrg. S. 306. — 46.
Potonié. Dr. H, Elemente der Botanik. Mit 539 in den Text gedr. Abb. 2. Ausg. Berlin, Springer. - 60.
— Illustrierte Flora von Nord- und Mittel-Deutschland mit einer Einführung in die Botanik. 4. wesentl. verm. u. verb. Aufl. Mit 598 Abb. Berlin, Springer. — 61.
Prätorius, Die Flora von Conitz. Pg. Conitz. Gym. — 62.
Prahl. Dr. P.. Kritische Flora der Provinz Schleswig-Holstein, des angrenzenden Gebiets der Hansastädte Hamburg und Lübeck und d. Fürstent. Lübeck. Unter Mitwirkg. von Dr. R. v. Fischer-Benzon und Dr. E. H. L. Krause. 2. Teil. Kiel, Universitäts-Buchh. — 62.
Prometheus, Illustrierte Wochenschrift über die Fortschritte der angewandten Naturwissenschaften. Hrsg. von Dr. O. Witt. Berlin, Mückenberger. - 79.
Rawitz. Dr. B., Leitfaden für histologische Untersuchgn. Jena, Fischer. — 54.
Realgymnasium zu Köln, Geschichte und Inhalt der physikalischen und naturhistorischen Kabinette. Pg. Rgym. Köln. — 91.
Reichenow. A., Bericht über d. Leistungen in der Naturgeschichte der Vögel während d. Jahres 1886. Berlin, Nicolai. — 54.
Reinke, Dr. J., Atlas deutscher Meeresalgen. Im Auftrage d. kgl. preufs. Ministeriums f. Landwirtschaft, Domänen und Forsten hrsg. im Interesse der Fischerei v. d. Kommission zur wissenschaftlichen Untersuchung der



deutschen Meere. 1. Heft. In Verbindung mit F. Schütt und P. Kuckuck bearb. Fol. Mit 34 farb. Taf. Berlin, Parey. — 61.

Richter, Prof. Dr. V., Lehrbuch der anorganischen Chemie. 6. Aufl. Mit 89 Holzsch. und 1 Spektralt. Bonn, Cohen & S. — 73.

Riesenthal, O. v., Die Kennzeichen der Vögel Mitteleuropas und angrenzender Gebiete. 2. Abt. A. u. d. T. Die Kennzeichen unserer Wasservögel (Sumpf- und Schwimmvögel) nebst kurzer Anleitung zur Jagd. Mit 4 farb. Taf. Berlin, Mückenberger — 57.

Röll, Dr. J., Unsere efsbaren Pilze in natürlicher Gröfse dargestellt und beschrieben. 2. Aufl. Mit 14 Taf. in Farbendruck. Tübingen, Laupp. — 61.

Roscoe, H. E. u. Schorlemmer, C. Proff., Ausführliches Lehrbuch d. Chem. 2. Bd. Die Metalle und Spektralanalyse. 2. Abt. 2. verm. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 73.

Rosenbusch, N., Hülfsstabellen zur mikroskopischen Mineralbestimmnng in Gesteinen. (9 Tabellen in Qu.-Fol.) Stuttgart 1888, Schweizerbart. — 72.

Rosenthal, Prof. J., Naturforschung und Schule. PA. 31. Jahrg. S. 225 bis 250. — 3.

Ross, Oberstlieut. a. D. W., Das Lötrohr in der Chemie und Mineralogie. Enthalt. alle bekannten Verfahren d. trockenen Analyse, viele Übungsbeispiele etc. Nach der 2. engl. Aufl. ins Deutsche übertragen v. Bergass. Privatd. Dr. B. Kosmann. Leipzig, Quandt & Händel. Mit 117 Fig. — 74.

Rottenbach, Zur Flora Thüringens, besonders des Meininger Landes. Pg. Meiningen. Rgym. — 62.

Rüdiger, M., Beiträge zur Kenntnis der Baum- und Strauchgewächse der Umgegend von Frankfurt a. O. In: Sammlung naturwissenschaftl Vorträge hrsg. von Dr. E. Huth. 3. Bd. 2. Heft. Berlin, Friedländer & S. — 62.

Ruhle, Realg.-L. Fr., Bilder aus der Tierwelt. 1. Bd. Säugetiere. Vollst. in 13 Lief. Münster i. W., Aschendorff. — 56.

Russ, Dr. C, Das heimische Naturleben im Kreislauf des Jahres. Ein Jahrbuch der Natur. Unter Mitwirkung hervorragender Fachgelehrten und Kenner. In 12 Liefer. Berlin, Oppenheim. — 83.

Sassenfeld, Obl. Dr. J., Flora der Rheinprovinz. Anleitung zum Bestimmen der Blütenpflanzen u. der Gefäfskryptogamen, sowie der wildwachs. als der häufig angepflanzten. Zum Gebrauch in Schulen, beim Selbstunterricht und auf Ausflügen. Mit 110 Holschn. Trier 1888, Lintz, — 62.

Schickhelm, Gymn.-L. Fr., Die Methode des Anschauungs-Unterrichts auf psychologischer Grundlage, durchgeführt an der Botanik. In: Sammlung pädagogischer Abhandlungen. Hrsg. von Dir. Dr. O. Frick und Dir. H. Meier. Halle a. S., Waisenhaus — 5. 34.

Schilling, S., Grundrifs der Naturgeschichte. 1. Tl. Das Tierreich. 16. Bearbeitg., besorgt v. Prof. Obl. Dr. Noll. Mit 553 Abb. u. 1 Karte. Breslau, Hirt. — 56.

Schillings, S., kleine Schul-Naturgeschichte der drei Reiche. Neubearbeitung durch R. Waeber. 3 Teile. 1. Teil: Das Tierreich. — 2. Teil: Das Pflanzenreich. — 3. Teil: Das Mineralreich. Breslau 1890, Hirt. — 56. 71.

Schlitzberger, Lehr. S., Unsere verbreit. giftigen Pilze, naturgetreu nach ihren Entwickelungsstufen in 18 fein kolor. Gruppenbildern (1 Taf. in qu. gr. Fol.). Kassel, Fischer. — 61.

Schmierer, Lehr. A. und Kammerer, J., Unsere wichtigsten efsbaren Pilze, nebst 1 Abbildung des giftigen Fliegenschwammes, für Schule und Haus bearbeitet. (8 farb. Tafeln mit 23 Sp. Text.) Stuttgart, C. Hoffmann. — 61.

Schmidt, Prof. Dr. A., Geologie des Münsterthals im badischen Schwarzwald. 3. Teil. Erzgänge und Bergbau. Heidelberg, Winter. — 72.

Schmitz, Kreisphys. Dr. L., Der Mensch u. dessen Gesundheit. Speciell bearb. als Unterrichtsbuch zum Gebrauch in mittleren und höheren Lehranstalten sowie in Lehrerseminaren. 2. verbesserte Aufl. Freiburg i. Br., Herder. Mit 100 Abb. — 58.

Schoch, G., Anleitung zum Anlegen und Ordnen einer Insektensammlnng f. Anfänger in der Entomologie nebst systemat. Katalog der häufigsten Insekten Deutschlands u. der Schweiz. Zürich, Wurster & Co. — 57.

Schönemann, Dr. P., Ausflüge um Soest. Naturwissenschaftliche Spaziergänge. 1. Heft. Soest. Nasse. — 89.



Schorlemmer, C., Lehrbuch der Kohlenstoffverbindungen od. der organischen Chemie. Zugleich als 2 Bd. von Roscoe-Schorlemmers kurzem Lehrbuch der Chemie. 3 verb. Aufl. Braunschweig, Vieweg. — 73.

Schröder, Die schalentragenden Schnecken bei Naumburg. Pg. Rprg. Naumburg. — 55.

Schröter, Dr. J., Pilze in: Kryptogamen-Flora von Schlesien. 3. Bd. Erste Hälfte. Breslau, Kern. — 60.

Schubert, Vorst. A., Pflanzenkunde für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. II. Teil. 3. u. 4. Kursus. Mit 267 Holzschn. Berlin, Parey. — 65.

Schucht, H., Geognosie des Okerthals. Geognostisches Bild der Umgegend von Oker zwischen der Radau und Innerste, nebst e. Verzeichnis der daselbst gefundenen Versteinerungen m. Angabe der Fundorte. Geologen zur leichten Orientierg. u. Harzreisenden zur Belehrg. Mit 1 geogr. Profil v. Oker. Harzburg, Stolle. — 72.

Schullerus, Prof. J., Entwurf eines Lehrbuchs der Botanik für die unteren Klassen einer Mittelschule. Pg. Progym. Sächsisch-Regen. — 28.

Schurig, Seminar-Oberl. E., Der Botaniker. Eine Anleitung zur Kenntnis der überall häufig vorkommenden Blütenpflanzen. Mit 41 kolor. Abbild. auf 4 Taf. Halle 1888, Hendel. — 64.

Schwalb, C., Die naturgemäfse Konservierung der Pilze, mit e. einleit. Exkursion behufs Einführg. in die Pilzkunde. Wien, Pichler. — 61.

Schwalbe, Dir. Prof. B., Die Notwendigkeit der Durchführung des geographischen und biologischen Unterrichts bis zur ersten Klasse der höheren Schulen. Vortrag, geh. in der Abteil. f. mathemat. u. naturwiss. Unterr. der 62. Versamml. deutsch. Naturf. und Ärzte zu Heidelberg. Tageblatt S. 710—13. — 47.

Seyfert, Lehr. R., Der gesamte Lehrstoff des naturkundlichen Unterrichts. Leipzig 1888, Wunderlich. — 37.

Sorauer, Dr. P., Die Schäden der einheimischen Kulturpflanzen durch tierische und pflanzliche Schmarotzer, sowie durch andere Einflüsse. Berlin 1888, Parey. — 60.

Spennrath, Dir. J., Die Chemie im Handwerk und Gewerbe. Ein Lehrbuch zum Gebrauche an technischen und gewerblichen Schulen, sowie zum Selbstunterricht. Aachen, Mayer. — 74.

Spitz, E., Sammlung methodisch geordneter Zeichnungen aus dem Gebiete der wirbellosen Tiere und der Anthropologie. Bühl, Konkordia. — 94.

Sprockhoff, A., Grundzüge der Botanik. Ein Hilfsbuch für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder, Vergleichungen, Übersichten nach dem Linnéschen wie nach dem natürl. System, nach ihrer Bedeutung für den Menschen, wie für den Haushalt der Natur u. s. w. Mit viel. Fragen u. über 200 Abbild. 12. vollständ. umgearb. u. wesentl. erweit. Aufl. Hannover 1888, Meyer. — 64.

— — Einzelbilder aus dem Pflanzenreiche. 40 ausgewählte Vertreter der wichtigsten Familien, Klassen und Kreise, mit Berücksicht. der Gruppen, Vergleichungen. System.-Anordn. u. s. w. Mit viel. Fragen und Abbild. 5. Aufl. Hannover 1888, Meyer. — 64.

— — Schul-Naturgeschichte. 3. Abteil. Botanik. Einzelbeschreibungen, Vergleichungen, Gruppenbilder, Systematik, Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen u. s. w. Mit vielen Fragen und 154 Holzschn. 3. vollständig umgearb., wesentlich vermehrt. u. verbess. Aufl. Hannover 1888, Meyer. — 64.

Steffen, Chemiker W., Lehrbuch der reinen und technischen Chemie. Anorganische Experimental-Chemie. 1. Band: Die Metalloide. Mit 2208 Erklärungen, 332 Experimenten und 366 in den Text gedr. Fig. Für das Selbststudium und zum Gebrauch an Fortbildungs-, Fach-, Industrie-, Gewerbeschulen und höheren technischen Lehranstalten bearb. nach System Kleyer. Stuttgart, Maier. — 73.

Steinbrinck, Oberl. Dr., Zur Methodik des elementaren Unterrichts in der Mineralogie an den höheren Lehranstalten. Rgym. Lippstadt. 1885. — 45.

Steinriede, Dr. Fr., Anleitung zur mineralogischen Bodenanalyse, unter Anwendung der neueren petrographischen Untersuchungsmethoden, insbesondere zur Bestimmung der abschlämmbaren Teile des Bodens. Mit 98 Holzschn. Leipzig, Engelmann. — 72.

Stoltz, Oberl. Dr. C., Der abschliefsende biologische Unterricht in Sekunda. Pg. Rgym. Ruhrort. — 18.

Taschenberg, Dr. O., Bibliotheca zoologica II. Verzeichnis der Schriften über Zoologie vom Jahre 1861—80 u. s. w. In Lief. (bis 7). Leipzig, Engelmann. — 55.

Tenckhoff, Oberl. Dr. A., Zum zoologischen Unterrichte. Pg. Gym. Paderborn. — 15.

Than, Prof. K., Über die Volumeneinheit der Molekular-Gewichte. Vortr. im Auszug mitget. v. K. Jahn. Poskes Zeitsch. f. phys. u. chem. Unterr. III. Jahrg. S. 71—74. — 77.

Thomé, Prof. Dr., Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz, in Wort und Bild für Schule und Haus. Mit Orig.-Zeichn. von Walter Müller. 4 Bände in 44 Lieferung. Schlufslief. 41—44. Gera 1888, Köhler. — 61.

Twiehausen, O., Der naturgeschichtliche Unterricht in ausgeführten Lektionen. Nach den neuen methodischen Grundsätzen für Behandlung und Anordnung (Lebensgemeinschaften) bearbeitet. Zweite Abt. Mittelstufe. Leipzig, Wunderlich. — 42.

— — Kleine Pilzkunde. Eine Handreichg. für Lehrer zur unterrichtl. Behandlg. der bekanntesten efsbaren und giftigen Schwämme. Leipzig, Wunderlich. — 61.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königr. Preufsen seit d. Jahre 1879. Berlin. Weidmann. — 22. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen (1889). I. Der naturwissenschaftliche Unterricht an höheren Lehranstalten, mit besonderer Berücksichtigung der englischen Elementarbücher für denselben. (S. 1—45.) II. Protokolle d. Verh. über die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts. (S. 183 bis 199.) — 3. 46.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königr. Preufsen seit dem Jahre 1879. Ziel und Einrichtung des Unterrichts in der Physik auf den höheren Lehranstalten der verschiedenen Arten. — Direkt.-Versammlung in der Provinz Schleswig-Holstein. Berlin, Weidmann. — 47.

Vogel, Dir. Dr. O., Müllenhoff, Oberl. Dr. C., Kienitz-Gerloff, Lehr. Dr. F., Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Nach method. Grundsätzen bearb. 1. Heft. 9. Aufl. — 2. Heft. 7. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 56.

Vogler, Lehr. R., Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule. Lektionen aus der Schulpraxis auf Grundlage der Forderung der Allg. Bestimmg. v. 15. Okt. 1872: „Die Schüler zu aufmerksamer Beobachtung und sinniger Betrachtg. der Natur zu erziehen" bearb. II. Der Sumpf und die Wiese. Dresden 1888, Bleyl & Kämmerer. — 44.

Vofs, W., Mycologia carniolica. Ein Beitrag zur Pilzkunde des Alpenlandes. 1. Teil. Berlin, Friedländer & S. — 61.

Waeber, R., Lehrbuch für den Unterricht in der Chemie, mit besonderer Berücksichtigung der Mineralogie und chemischen Technologie. Leipzig 1888, Hirt. — 76.

Waege, Gym.-Lehr. Dr. W., Der krystallographische Unterricht in Ober-Tertia. Mit 1 Fig.-Taf. Berlin, Gaertner. — 44.

Wagner, Rekt. H., Flora des unteren Lahnthals m. besonderer Berücksichtigung der näheren Umgebung von Ems. Zugleich mit einer Anleitung zum Bestimmen der darin beschriebenen Gattungen und Arten. 2 Teile. 1. T.: Bestimmungs-Tabellen. Mit 11 Taf. — 2. T.: Beschreibung der Arten. Ems, Sommer. — 63.

— — Pflanzenkunde für Schulen. 1. Kurs.: Das Leben, die Entwicklung u. d. Bau der Pflanzen an 18 Arten als Vertretern der 18 wichtigsten natürl. Pflanzenfamilien Deutschlands dargelegt und nach Unterrichtsstunden bearb. 9. Aufl. Mit zahlreichen Abbild. nach Orig.-Zeichnungen des Verf. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 64.

Waldschmidt, Die mitteldevonischen Schiefer des Wupperthales. Pg. Elberfeld O. R. 1888. — 72.

Wallach, Prof. O., Tabellen zur chemischen Analyse zum Gebrauch im Laboratorium und bei der Repetition. 2. veränd. Aufl. Bonn, Weber. — 74.

Wallnöfer, A., Die Laubmoose Kärntens, systematisch zusammengestellt. Aus dem Jahrb. d. naturhist. Landesmuseums f. Kärnten. 20. Heft. Klagenfurt, v. Kleinmayr-Raunecker. – 61.
Wandtafeln für den naturgeschichtlichen Anschauungs-Unterricht an Volks- und Bürgerschulen auf Grundlage der Lesebücher, unter gef. Mitwirkung von Prof. Bez.-Schulinsp. Dr. R Hofbauer, Hofr. Dir. Dr. Fr. Steindachner, Hofr. Prof. Dir. Dr. A. Kerner, Ritter v. Marilaun u. s. w. III. Abt. Bäume. Ausgeführt nach Originalien v. Hoftheatermaler J. Kautsky sen. und Landschaftsmaler J. Varrone. 3. Lief. Gr. Fol. (5 farb. Taf.). Wien, Gerolds S. — 95.
Wartmann, Dr. B und Schlatter, Th., Kritische Übersicht über die Gefäfspflanzen der Kantone St. Gallen u. Appenzell. 3. (Schlufs-) Heft. St. Gallen 1888, Köppel.
Weber, C., Lehrer an der Landeslehranstalt zu Hohenwestedt, Leitfaden für den Unterricht in der landwirtschaftl. Chemie. Mit 21 Holzschn. Stuttgart, Ulmer. – 77.
Weinberg, Oberrealsch.-Lehrer A., Die methodische Behandlung d. Technologie beim chemischen Unterrichte. ZR. XIV. 203-212. — 52.
Weitz, Dr. M., Geschichte der Chemie in synchronistischer Darstellung. Ein kurzgefafster Leitfaden für Fachmänner u. Laien, Studierende u. Praktiker, für Schüler und zum Selbstunterricht. Berlin, S. Fischer. — 74.
Wieper, Die geographische Verbreitung der Cochenillezucht. Pg. Köln. Höh. Bürg. — 54.
Wiesner, Prof. Dr. J., Elemente der wissenschaftl. Botanik. 3. Bd. Biologie der Pflanzen. Mit einem Anh.: Die historische Entwickl. der Botanik. Mit 60 Textill. und einer bot. Erdkarte. Wien, Hölder. — 59.
Wilbrand, Dr. F., Über die Stellung d. Experiments im chemischen Unterricht. Poskes Zsch. f. Physik und chem. Unterr. II. Jahrg. S. 209—222. – 47.
Wildermann, Dr. M., Jahrbuch der Naturwissenschaften. 4. Jahrgang 1888 bis 1889. Unter Mitwirkg. von Fachmännern herausgegeben. Freiburg i. B., Herder. — 60. 79.
Wink, Fr., Deutschlands Vögel. Naturgeschichte sämtlicher Vögel der Heimat, nebst Anweisungen über die Pflege gefangener Vögel. In Lieferungen. (mit 227 farb. Abbild.). Stuttgart, C Hoffmann. — 57.
Wossidlo, Dir. Dr. P., Leitfaden der Mineralogie und Geologie für höhere Lehranstalten. Mit 696 in den Text gedr. Abb. und einer geolog. Karte in Buntdruck. Berlin, Weidmann. – 68.
— — Leitfaden der Zoologie für höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. mit 515 Abb. Berlin, Weidmann. — 56.
Wünsche, Oberl. Dr. O., Schulflora von Deutschland. Die höheren Pflanzen. 5. umgearb. Aufl. Leipzig 1888, Teubner. — 62.
— — Schulflora von Deutschland. 1. Teil. Die niederen Pflanzen. Leipzig, Teubner. -- 61.
Zacharias, Dr. O., Bilder und Skizzen aus dem Naturleben. Mit 49 Illustr. Jena, Costenoble. — 82.
Zippel, Lehrer H. und Bollmann, C., Ausländische Kulturpflanzen in farb. Wandtafeln mit erläuternd. Text, im Anschlufs an die „Repräsentanten einheim. Pflanzenfamilien“. 3. Abteil. 24 chromolith. Taf. mit 24 grofsen Pflanzenbildern u. zahlreichen Abb. charakterist. Pflanzenteile. Braunschweig, Vieweg. — 94.
Zwick, Stadtschulinsp. Dr. H., Leitfaden für den Unterricht in der Tierkunde 1. Kurs. 10. vollständig umgearb. Aufl. Mit 33 Abb. Berlin, Nicolai. — 56.

Physik.

Altmann, Dr., Über Accumulatoren. Berlin, Friedländer & S. (Fernliegend.)
Amelung, J., Sitzber. d. naturf. Gesellsch. zu Dorpat 8, 334. — 117.
Anděl, Prof. A., Grundzüge d. Farbenlehre. Wien, Hölder. — 110, s. Menger X 20.
Anderssohn, A., Die Theorie vom Massendruck aus der Ferne. Breslau, Trewendt. — 105.
Apel, W.. Poskes Zsch. 3, 55. — 106.
Arrhenius, Meteor. Zsch. 5, 297. — 111.

Assmann, Dr. R., „Das Wetter", Zsch. — 114.
Auwers, Prof. Dr. A., Berl. Akad. Math. phys. Kl. 50, 1055. — 117.
Ayrton, W. E., Handb. d. prakt. Elektr. Deutsche Bearbeitung von Dr. M. Krieg. Jena, Costenoble. — 110.
Bach, Prof., Elasticität und Festigkeit. Berlin, Springer. — 105.
Baenitz, Dr. C., Lehrb. d. Physik. 10. Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 100.
Bechstein, Gym.-L. A., Aufgaben a. d. astron. Geogr. Pg. Gym. Rofsleben (Kriegs Pr. Ph. 2, 264). 116.
Beckmann, Joh. M., Lehrplan f. Physik. Pg. Rgym. Trier. — 97.
Berliner, E., Das Grammophon. Wiedemann. Beibl. 13, 637. — 108.
Bezold, Prof. Dr. W. v., Berl. Akad. Bd. 36. — 111.
BbR. 9, 203. — 112.
Blümel, A., Poskes Zsch. 2, 162. — 110.
Bödige, N., Über d. el. u. magn. Feld. Pg. Progym. Duderstadt. — 113.
Boehm, E. E., Poskes Zsch. 2, 83. — 108.
Börner, Dir. Dr. H., Method. Ltfd. d. Exp. Physik. Pg. Elberfeld. — 102.
Böttcher, Obl. Dr. J. E., Bespr. Th. Walter. LL. 20, 100. — 104.
Bosshard, E., Poskes Zsch. 2, 133. — 113.
Boys, Nature vol. 40 No. 1028. — 105.
Braun, F., Poskes Zsch. 2, 140. — 112.
Braun, K., Kosmogenie. Münster (Wied. Beibl. 13, 576). — 117.
Bredichin, Natw. Rdsch. 4, 337. — 117.
Brodhun — 109
Cailletet u. Colardeau, Journ. d. Phys. 7, p. 430. — 108.
Clerke, Gesch. d. Astron. d. XIX. Jahrh. — 117.
Colardeau s. Cailletet. — 108.
Colson, R., L'énergie et ses transformations. Paris, Carré. — 103.
Conrad, Rsch.-L. P., Präparat. f. d. Physik-Unterricht in Volks- u. Msch. Dresden, Bleyl & Kaemmerer. — 96.
Coudres, Th. des, Wiedemann. Ann. 38, 71. — 109.
Courtoy, R., Kriegs Pr. Ph. 2, 50. — 111.
Crüger, Direktor Dr. J., Grundzüge d. Phys. method. bearb. 23. Aufl. Leipzig, Amelang. — 101.
Curtze, Kopernikus a. Mathematiker. Pg. Gym. Stargardt. — 117.
Czokler, Prof., Dimensionen u. absol. Mafse der phys. Gröfsen. Leipzig, Quandt & Händel. — 105.
Daurer, Prof. Dr. S. F., Übgsb. z. Stud. d. elem. Mechanik. Wien, Hölder. (Exners Rep. 25. Heft, 2; Poskes Zsch. 2, 259; ZR. 14, 177) — 104.
Démichel, La Nature No. 849. — 110.
Diesterwegs populäre Himmelskunde u. math. Geogr. Neu bearb. v. Dr. M. Wilh. Meyer u. Dir. Prof. Dr. B. Schwalbe. Berlin, E. Goldschmidt. — 114.
Direktoren-Versammlung f. Schleswig-Holstein. Ziel und Einrichtung d. Unterr. i. d. Physik. — 98.
Discher, H., Kriegs Pr. Ph. 2, 395. 112.
Dufour, Archives de Genève 21 p. 108. — 109.
Edison Phonograph. Wiedemann Beibl. 13, 637. — 108.
Ehrhardt, BSb. VI, 9. — 111.
Eiben, Sem.-L., Physikstunden angeschlossen a. d. Erscheinungen d. täglichen Lebens. Hannover, Meyer. — 96.
Eichhorn, Dr. A., Kriegs Prakt. Phys. 2, 171. — 107.
Elsass, A., Wied. Ann. 37, 675. — 113.
Elster, J. u. H. Geitel, Wied. Ann. 38, 40. Meteor. Zsch. 5, 95. — 111.
Emden, R., Wied. Ann. 36, 214. — 110.
Emmons, Poskes Zsch. 2, 191. — 111.
Epstein, Poskes Zsch. 2, 132. — 104.
Erneke s. Zwick. — 109. (Wied. B. 13, 306.)
Exner, Prof. Dr. K., Zur Maturit.-Pfg. ZöGm. 40, 172. — 97.
— u. Tuma, J., Studien zur chem. Theor. d. galv. Elements. Wien. Ber. 97, 917. (Wied. Beibl. 13, 178-184 G. Wiedemann.) — 112.
Fabricius, W., Kriegs Pr. Ph. 2, 137. — 107.
Faraday, M., Experim. Unterschg. üb. Elektricität übers. v. Dr. S. Kalischer Berlin, Springer. Poskes Zsch. 3, 49. — 110.

Fauvelle, Dr., La Physico-chimie. Paris, Reinwald. — 103.
Fest, Dr. B., Kriegs Pr. Phy. 2, 145. — 106.
Fischer, C., Das Meldesche Capillarbarometer. Diss. Marburg. — 106.
Fischer, P., Flammen-Manometer. Poskes Zsch. 3, 63. (Ähnl. Szymanskis App.)
Fischer, Theorie d. Berührg.-Elektric. Wiesbaden, Bergmann. 110.
Fitzpatrik s. Glazebrook. — 109.
Frerichs, Dr. H., Zur modern. Naturbetrchtg. 2. Aufl. Norden, Fischer. — 103.
— — Die Hypothesen der Physik. 2. Aufl. Norden, Fischer. — 103. (Exn. Rep. 25, 146.)
Fricke, A., Ltfdn. f. d. Unterr. in der Physik. Braunschweig, Bruhn. (Kriegs Pr. Ph 2, 475.) — 103.
Fuchs, Exners Repert. 25, 199. — 105.
Füchtbauer, G., Einige Eigenschaften der optischen Linsen in Bezug auf centrale Strahlen. Pg. Rsch. Nürnberg. — 110.
Funcke, Obl. Dr. H., Krümmg. d. Eisenbahngeleises. Pg. Rsch Potsdam. — 106.
Gantzer, Obl. Dr. R., Über den Hebel. Kriegs Pr. Phy. 2, 213 — 106.
Geistbeck, M., Ltfd. der math. u. phys. Geogr. f. Msch. u. höh. Bild.-Anst. 10. Aufl. Freiburg, Herder. (CO. 17, 498) — 116.
Geitel, H., s. Elster. — 111.
Giese, W., Wied. Ann. 37, 576. 38, 403. — 111.
Glatzel, Obl. Dr. P., Zur Methodik d. phys. Unterrichts. Pg. Friedr. Rgym. Berlin, Gaertner. — 96.
— — Bespr. Geistbeck. CO 17, 498. — 116.
Glazebrook, R. T. und Fitzpatrik, Der Begriff „Therm“, Wied. B. 13, 425. — 108.
Glöser, M., Bespr. Daurer. — 104.
Goto s. Maclean. — 111.
Govi, G., Wied. Beibl. 13, 503. — 110.
Graf, Konrektor, Dozent Dr. J. H., Geschichte d. Math. u. d. Natw. in bernischen Landen. Bern, Wyss. — X, 3. XI, 103.
Greaves, Statics for beginners. London, Macmillan. (Nature 40, 77.) — 104.
Gröger, Prof. M., Poskes Zsch. 2, 183. — 106.
Grofsmann, Dr.. Wetterperioden? Berlin, Moeser. — 114.
Günther, Prof. Dr. S., Die Meteorologie. München, Ackermann. (ZR. 14, 301, Kriegs Pr. Ph. 2, 308) — 113.
— Über d. sphäroid. Gestalt d. Erde. Leopoldina 25, S. 37. 48. — 116.
Hammerl, Dr. H., Poskes Zsch. 2, 8 u. 2, 225. — 105.
Handl, Prof. Dr. A., Lehrb d. Phys. f. d. Obkl. d Msch. 4. Aufl. Wien, Hölder. — 103.
— — Schnurheliostate, Kriegs Pr. Ph. 2, 65. — 109.
— — Rollen a. d. schiefen Ebene. ZR. 14. 274. — 106.
— — Gleichgew. d. Gase. ZR. 14, 5. — 106.
Heen, P. de, Recherches touchant la physique comparée et la théorie des liquides. Paris, Gauthier-Villars. — 106.
Heinze, Dr. L., Inklinationsnadel. Poskes Zsch. 3, 34. — 112.
— — Wärmeleitgsfähigkeit. Poskes Zsch. 2, 134. — 109.
— — Bespr. Sumpf. Poskes Zsch. 2, 205. — 99.
Helbig, C. E., Kriegs Pr. Ph. 2, 9. — 109.
Heller, A., Bewegende Ideen der phys. Forschung d. XIX. Jahrh. Math. natw. Berichte Ungarn 6, 200. — 103
Helmholtz, R. von, Über die Strahlenenergie von Flammen. Wied. Beibl. XIII, 808. — 109.
Hepperger, J. von, Wien. Ber. 97, 337. — 105.
Hertz, Prof. Dr. H., Wied. Ann. Bd. 31, 34, 36 (S. 769) 37 (S. 1, 395). Posk. Zsch. 2, 89. Kriegs Pr. Ph. 2, 386. BSb. 6. 126. — 110.
Hess, W., Prisma. Wied. Ann. 36. 264. — 110.
Heussi, Konrektor Dr. J, Ltfd. d. Phys. 12. Aufl. bearb. v. K. Weinert. Braunschweig, Salle. — 100
Heydweiller, Wiedm. Ann. 38, 538. — 113.
Himstedt, Über d. el.-magnetische Wirkg. d. el. Konvektion. Wied. Ann. 38, 560. — 113.
Höfler, A., Msch. 3,87. Posk. Zsch. 2, 165. 3. 45. — 116.
— — Centripetale Beschleunigung. 2, 277. — 106.

Leonhardt, Dr. G., Leidener Flasche. Poskes Zsch. 2, 298. — 111.
— — Gay-Lussacsche Gesetz. Pg. Friedrich-Rgym. Dessau. — 108.
— u. Kolbe, B., Vorzeichen d. Elektricität. Poskes Zsch. 2, 186. — 111.
Lindeck, Poskes Zsch. 3, 88. — 113.
Lodge, O., Centralblatt f. Elektrotechnik 10, 885. 11. 76. 167. (Bespr. Wied B. 13, 413 G. Wiedemann). — 112.
Loewy, B., Questions and examples in Elementary experimental Physics. London, Macmillan. — 104.
Luft, E, Wundts Phil. Stud. 4, 511. — 107.
Lummer, O. u. Brodhun, E., Ersatz des Photometerfleckes. Zsch. f. Instr.-Kunde 9, 23. 41. Wiedm. Beibl. 13, 674. — 109.
Mach, Prof. Dr. E., Die Mechanik in ihrer Entwicklung hist. krit. dargestellt. Leipzig, Brockhaus. (Poskes Zsch. 2, 147.) — 104.
Maclean u. Makito Goto, Elektrisierg. von Luft durch Verbrennen. Wiedm. Beibl. 13, 1011. — 111.
Maifs, Prof. Dr. Ed., ZR. 14, 340. — 106.
Mascart, C. R. 108. p. 16. Theorie des Regenbogens. — 109.
Matthiessen, Prof. Dr. L., Spec. Gew. von Gasen. Poskes Zsch. 3, 33. — 105.
— — Spec. Gew. leichter Körper. Poskes Zsch. 3, 34. — 105.
— — Akustische Vorlesungs-Versuche. Poskes Zsch. 2, 141. — 108.
— — Vorzeichen der Elektr. Poskes Zsch. 2, 243. — 111.
May, Dr. u. Krebs, Lehrb. d. Elektromagnetismus. Stuttgart, Maier. — 113.
Mehner, H., Poskes Zsch. 2, 184. — 106.
Meiser u. Mertig, Fabrikanten, Dresden 103.
Meifsel (Kiel). — 98.
Mensbrugghe, G. van der. Heber. Bull. Acad. Brux. 89 No. 1. Poskes Zsch. 2, 249. — 106.
Mercadier, C., Rend. 108 p. 844. Poskes Zsch. 2, 251. — 107.
Meutzner, Prof. Dr. P., Poskes Zsch. 2, 242. — 110.
Meyer, Dr. M. Wilh., Direktor der Gesellsch. Urania, s. Urania. — 113.
— — s. Diesterweg. — 114.
Mühlenbein, Dir. C., Kriegs Pr. Ph. 2, 13. — 110.
Müller, Obl. Dr. Fr. C. G., Pendelversuche. Poskes Zsch. 2, 227. — 106.
— — Spec. Gew. d. Gase. P. Zsch. 2, 275. — 106.
— — Vibrationsbewegung P. Z. 2, 115. — 107.
— — Barometer und Luftthermometer. Wied. Ann. 36, 763. — 108.
Münch, Dr. P., Lehrb. d. Physik. 9. Aufl. Freiburg, Herder. — 103 (verspätet, im Jb. 1890 zu berücksichtigen).
Muthreich, Obl. K., Mechanik. Pg. Gym. Landeshut. — 104.
Nebel, B., Exners Rep. 24, 731. — 112.
Neesen, F., s. Paalzow. — 106.
Newcomb, P. Zsch. 3, 46. Wied. Beibl. 13, 438. — 105.
Noack, Dr. K., Wasser-Dilatometer. Poskes Zsch. 2, 159. — 108.
— — Mefsapparate. P. Z. 3, 1. — 96.
— — Über die Vorbildg. der Lehrer f. d. phys. Unterr. im pädag. Seminar in Giefsen. Poskes Zsch. 3, 103. — 95.
— — s. Stewart. — 102.
Oberbeck, Prof. Dr. A., Poskes Zsch. 2, 135. — 110.
Oehler, E., Sphär. Spiegel. Poskes Zsch. 3, 36. — 110.
— — Wurfbewegung. Hoffm. Zsch. 20, 161. — 105.
Oehlmann, s. Volck. — 114.
— — Luftballon. Hoppes Arch. 7, 445. — 106.
— — Refraktion. Hoppes Arch. 7, 440. — 110.
— — Strahlenbrechg. Hoppes Arch. 7, 437. — 117.
Oosting, H. J., Poskes Zsch. 2, 83. — 112.
Paalzow, H. u. Neesen, F., Reibungsapparat. Poskes Zsch. 2, 122. — 106.
Pabst, C., Ltfd. d. theoret. Optik. Halle a. S., Schmidt. — 109.
Pabst, Dr. A., Über phys. Unterricht. Pg. Lehrerseminar Köthen. — 95.
Pahde, Dr. A., Kriegs Pr. Ph. 2, 389. — 114.
Parragh, Poskes Zsch. 2, 30, 189. — 105.
Petroff, N., Neue Theorie d. Reibung. Deutsch von L. Wurzel (Wiedm. B. 13, 1018). — 106.
Physikalisch-technische Reichsanstalt in Charlottenburg. — 103.

Planté, Die elektr. Erscheinungen in d. Atmosph., deutsch v. Wallentin. Halle, Knapp. — 111.
Pohle, Obl. Dr. R., Welche Aufgaben hat der erdkundliche Unterricht? Pg. Leibniz-Gym. Berlin. Berlin, Gaertner. — 116.
Poske, Dr. Fr., Herausgeber d. Zsch. f. d. phys. u. chem. Unterr. — 103.
— — Physikalische Aufgaben unter Mitwirkg. v. Lampe, Meutzner, Reidt, M. Koppe, A. Höfler. Poskes Zsch. 2, 74. 178. 294. — 104.
— — Denkaufgaben. Poskes Zsch. 2, 33. 129. 237. 294. — 104.
— — Wasserdilatometer. Poskes Zsch. 2, 12 (vgl. Jb. II B 307). — 106.
— — Tangentenbussole. Poskes Zsch. 3, 103. — 113.
Puluj, Poskes Zsch. 2, 137. — 107.
Recknagel, Prof. Dr. G., Kompendium der Experimental-Physik. 2. Aufl. Kaiserslautern, Tascher. — 103.
Reichel, Prof. Dr. O., Poskes Zsch. 2. 263. — 104.
Reis, Prof. Dr., Elemente der Physik, Meteorologie und math. Geogr. 4. Aufl. Leipzig, Quandt & Händel. — 103.
Ricco, C. R., p. 590. Wiedem. B., 13. 214. — 110.
Richter, Dr. A. (Wandsbeck). Das Fragen b. phys. Gym.-Unterr. LL. 20. 74. — 97.
Righi, A., (Wied. B. 13. 245 u. 566.) — 113.
Rosenberg, V. L., Poskes Zsch. 2. 296. — 110.
Schaefer (Flensburg). — 98.
Schellbach, Prof. Dr. K., Anziehung. Poskes Zsch. 3. 74. — 105.
— — Schwungkraft. Poskes Zsch. 2. 177. — 106.
— — Optik. Poskes Zsch. 3. 12. — 109.
— — Lichtstrahlen. Poskes Zsch. 2. 135. — 109.
— — Konvexlinsen. Poskes Zsch. 2. 291. — 109.
Schiff, J., Poskes Zsch. 2. 299. — 111.
Schönemann, P., Gm. 7. 219. 329. — 107.
Schrader, E., Struktur d. Legierungen. Pg. Gym. Insterburg. — 105.
Schulz, J. F. Hermann, Zur Sonnenphysik. Wiedem. B. 13. 505. — 116.
Schulze, E. (Straufsberg), Elektr. des Reibzeuges. Poskes Zsch. 2. 300. — 111.
— — Ampèregestell. Poskes Zsch. 2. 290. — 113.
Schulze, Prof. Dr., Das Buch der phys. Erscheinungen. Braunschweig, Salle. — 103.
Schwalbe, Dir. Prof. Dr. B., Über Geschichte und Stand der Methodik i. d. Naturw. Berlin, Bichteler. — 111.
— — s. Diesterweg. — 114.
Sebert s. Journée. — 107.
Seifert, Geschichtl. Entwickelung des elektr. Fernverkehrs. Pg. Lyceum Metz. — 113.
Smith, Frederik J., Nature vol. 39. 80. — 113.
Sohnke. L., Sitzungsber. d. bay. Ak. 7., München 88. Heft 3, S. 381. (Wiedem. B. 13. 233. G. Wiedemann. Poskes Zsch. 2. 251.) — 112.
Somogyi, s. Parragh. — 105.
Soret, J. L., Arch. de Genève. 20 p. 591. Wied. B. 13. 495. — 114.
Spangenberg, Hoffm. Zsch. 20. 81. — 112.
Steinhauser, Geh.-R. A., Erdkrümmung. ZR. 14. 271. — 116.
Stewart, B., An elementary treatise on heat. Oxford, Clarendon Press. — 109.
— u. Gee, H., Praktische Physik für Schulen. T. I. Elektrizität und Magnetism., deutsch v. Noack, Dr. K. Berlin, Springer. — 102.
Stoll, s. Walter. — 104.
Strack, s. Hertz. — 111.
Schübing, F. u. C. — 114.
Stück, E., Poskes Zsch. 3. 30. — 112.
Sumpf, Dr. K., Anfangsgründe d. Physik. 3. Aufl. Hildesheim, Lax. — 99.
— Schulphysik. 3. Aufl. Hildesheim, Lax. — 99.
— — Grundrifs d. Phys. Hildesheim, Lax. — 99.
Szymański, Subdirektor Dr. P., Stromanzeiger. Poskes Zsch. 2. 272. — 104. 106.
Tait, G. P., Wied. Beibl. 13. 442. — 108.
Thau, K. von, Math. natw. Ber. aus Ungarn 6. 161. — 107.
Thiessen, Poskes Zsch. 2. 150. — 105.
Tomlinson, Kriegs Pr. Ph. 2. 79. — 112.



XII. Zeichnen. — Kunstgeschichte.

Rein, Prof. Dr., Der Zeichenunterricht in dem Gymnasium. = Schriften des deutschen Einheitsschulvereins Heft V. Hannover, Meyer. — 1a.
Seeberger, Maler und Prof. G., München, Bassermann. — 6.
Stade, Oberl., Vorschläge für eine wünschenswerte Reform des Zeichenunterrichts an unseren höheren Schulen. = Pg. Fürstl. Realsch. zu Sondershausen 1890. — 2.
Sturtevant, Obl. Hans, Beitrag zum methodischen Zeichnen an unseren höheren Schulen. = Pg. Königl. Ober-Realsch. Breslau 1890. — 2.
Warnecke, Dr. G, Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus. Leipzig, Seemann. — 7.

XIII. Gesang.

Bartmuss, Drei kleine Motetten für dreistimmigen Knabenchor. Delitzsch, Pabst (o J.). — 10.
Bauer, M., Männer-Chorgesangschule für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie für Gesangvereine 3. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 14.
Choralmelodienbuch für die Evangelische Chorschule in Königsberg i. Pr., enthaltend 103 Melodien u. s. w. Königsberg i. Pr., Gräfe & Unzer (o. J.) — 10.
Dannenberg, R., Katechismus der Gesangskunst. Leipzig, Hesse. — 14.
Dirschke, Kirchenlieder aus Moritz Brosigs Gesangbuch für den kath. Gottesdienst. 5. bezw. 6. Aufl. Leipzig, Leuckart (o J.) — 10.
Engel, Ed., Über den Stimmumfang sechsjähriger Kinder und den Schulgesang. Ein Bericht an den Grofsh. Badischen Oberschulrat. Hamburg, A.-G. — 15.
Erk, Ludwig u. Wilhelm Greef, Liederkranz. Auswahl heiterer und ernster Gesänge. 1. Heft, 82. Auflage. Essen 1888, Bädeker. 2. Heft, 32. Aufl., ebend. — 10.
Erk, Gebrüder Ludw. u. Friedr., u. W. Greef, Sängerhain. Sammlung ernster und heiterer Gesänge. 1. Heft, Abteilung A, 101 ein-, zwei- und dreistimmige Gesänge. 41. Auflage. Essen 1888, Bädeker. — 10. 2. Heft, 44. Aufl. und 3. Heft, 17. Aufl. (Beide Hefte für gemischten Chor). Ebend. 1888, bezw. 1889. — 10.
Evangelisches Schulgesangbuch für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Breslau, Morgenstern. — 9.
Fischer, M., Liedersammlung für Schule und Haus. Prenzlau, Biller. — 10. Hülfsbuch für den Gesangunterricht, ebend. 1888. — 15.
Geyer, G. B., Hoch Kaiser und Reich! 24 Sedanlieder in zwei- u. dreistimmiger Bearbeitung. Meifsen, Schlimpert. — 10.
Hille, J. W. L., Der Gesang und Gesangunterricht in der Schule, sowie die musikalisch-ästhetische Bildung d. Volkes überhaupt. Hamburg, Stefánski — 15.
Irgang, W., Übungsbuch zum Erlernen „vom Blatt“ zu singen u zur Begründung eines zuverlässigen „a capella“-Chores. Züllichau, Liebich (o. J.) — 15.
Janson, Ferd, Choräle und Gesangübungen für Schulen. Zur Gewinnung von Tonvorstellungen durch Ohr u. Auge Norden, Fischer — 10. — Deutsche Schulgesänge für Mädchen. Heft 5, 4. Aufl., ebd. — 11.
Jugendsänger, der, 3. Heft, Liederbuch für deutsche Knaben u. Jünglinge in kathol. Schulen u. Vereinen. Trier, Paulinus-Druckerei — 12.
Kipper, H., Zwanzig vaterländische Lieder für Schulen und Vereine komponiert. op. 107. Köln 1890, Bachem. — 10.
Kloss, J. F., Hymni sacri in caes. reg. gymnasiis cantari soliti ad justam normam quatuor vocum redacti novisque canticis adaucti. 6. Aufl. Wien. Künast. — 14.
Knabe, A., 72 Lieder verschiedensten Inhaltes, meist bekannte und beliebte Volksmelodien u. s. w. für vierstimmigen gemischten Chor bearbeitet. Lippstadt 1888, Rempel. — 14.
Köhler, M., Choralbuch für die Schulen der Provinz Brandenburg, 2 Hefte. Potsdam, Rentel (o. J.). — 9.
Kothe, B., Liederstraufs, dritter Teil. Sammlung von Liedern u. Gesängen für Gymnasien u. s. w. Breslau, Goerlich. — 14.
Kropf, R., Liturgische Gesänge zum Gebrauch beim ev. Gottesdienst für Männerstimmen. Leipzig, Merseburger. — 13.

Kügele, R., Anleitung zum Gesangunterricht in Volks-, Bürger- u. Töchterschulen, Präparandenanstalten u. s. w. Breslau, Goerlich. — 15.

Kümmerle, S., Choralbuch für evangelische Kirchenchöre. 300 vier- u. fünfstimmige Tonsätze für gem. Chor, von den Meistern des 16. u. 17. Jahrhts., Seb. Bach u. s. w. Zweiter Teil für die Sonntage des Kirchenjahres. Gütersloh, Bertelsmann. — 14.

Kuntze, C., Psalmen und Sprüche für gemischten Chor, zum Gebrauche in Gymnasien u. Realschulen, op. 328. Heft II, herausgegeben von Rich. Bartmuss. Delitzsch, Pabst (o. J.). — 14.

Magerstädt, F., Führer durch den technischen Übungsstoff des Gesangunterrichts mit einem Vorkursus, in welchem der Anschlufs der Singübungen an den Rechenunterricht dargelegt ist. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 16.

Mauss, A., Liederschule. Theoretisch-praktische Anleitung zum Gesange in Schulen u. s. w. 4 Hefte, Heft 1—3 4. Aufl., Heft 4 3. Aufl. Frankfurt a. M., Jäger (o. J.). — 11.

Merk, G., Allgemeine Musik- und Harmonielehre. Ein Lehr- und Lernbuch für Seminare u. s. w. Quedlinburg, Vieweg. — 16.

Palme, R., Sang u. Klang. Auswahl geistl. u. weltl. Gesänge für Progymnasien, Realprogym., Realschulen u. h. Bürgerschulen, vierstimmig bearbeitet, op. 47. Leipzig, Hesse (o. J.). — 14.

Panofka, Heinrich, Stimmen und Sänger, als Betrachtungen über die Stimmen und den Gesang. Aus dem Italienischen von Ed. Engel. Hamburg, A.-G. — 16.

Piel, P., Über den Gesang. Einiges aus der Gesanglehre und aus der Gesangmethode. Konferenz-Vortrag. 3. Aufl. Düsseldorf, Schwann (o. J.). — 16.

Rode, Th., Leitfaden I für den theoretischen u. ersten Gesang-Unterricht auf Gymnasien u. s. w. 6. Aufl. Berlin 1888, H. W. Müller. — Leitfaden II für den Gesangunterricht der Mittelstufe u. s. w. 5. Aufl., ebend. — 16.

Schaper, G., Heimat u. Vaterland. Ausgewählte Lieder u. Gesänge für zwei- u. dreistimmigen Chor. Mit Begl. von Pianoforte, Orgel oder Harmonium. Magdeburg, Rathke (o. J.), dazu eine Ausgabe der Singstimmen in Partitur ohne Begl. — 10.

Schulze, Wilh., Liederstraufs. Sammlung dreistimmiger Gesänge für die oberen Klassen v. Knaben- u. Mädchenschulen. 3. Aufl. Berlin, Oehmigke. — 10.

Schwalm, R., 123 Volkslieder u. Gesänge zum Schulgebrauch in Mittel- und Oberklassen, f. gemischten Chor bearbeitet. Leipzig, Steingräber (o. J.). – 14.

Sehring, F. W., Chorbuch. Gemischte Chöre in inhaltlicher und chronologischer Folge für Gymnasien und Realschulen. op. 117. 7. Aufl. Frankfurt a. M., Schauenburg. — 14.

Stoffregen, H. A., Deutscher Liederschatz für Schule, Haus und Leben, in 3 Heften. Heft 1, 6. Aufl. Hildesheim, Gerstenberg. — 10.

Strubel, J., Chorübungen zum Gebrauche an Mittelschulen, insbesondere an Präparandenanstalten, mit genauer Berücksichtigung des Stimmenumfanges 12—18jähriger Schüler. Bamberg, Buchner. — 16.

Sturm, L., 25 patriotische Lieder für Volks- und höhere Schulen. Berlin, Zieger. — 14.

Widmann, S., Liederbuch für Schulanstalten mit Altersklassen vom 14. bis 17. Jahre. Leipzig, Max Hesse (o. J.). - Zwanzig dreistimmige Choräle. Anhang zum Liederbuch, ebenda. — Die notwendigsten technischen Singeübungen für Schulanstalten mit Altersklassen vom 14. bis 17. Jahre. Stuttgart, Greiner u. Pfeiffer. — 13.

Wiegand, C. u. L. Piening (beide in Bielefeld), Ausgewählte Choral-Melodieen mit untergelegten Texten f. Schulen. Bielefeld, Helmich (o. J.). - 10.

Zimmer, Prof. Dr. F., Kirchenchorbuch für Knaben- (Frauen- oder Männer-) Chor. Eine Sammlung liturgischer Chorgesänge u. s. w. 2. Heft, enth. 3 stimm. Sätze. Quedlinburg, Vieweg (o. J.). — 10.

— — Liederschatz, eine Sammlung ein-, zwei- und dreistimmiger Lieder für Knabenschulen, in 4 Heften, 2. Aufl., ebenda. — 10. Chorgesangschule für höhere Lehranstalten, 2. Aufl., ebenda. — 10. Elementarmusiklehre, 2. Heft, Harmonielehre, 11. Aufl., ebenda. — 10.

XIV. Turnen.

Baldes, Dr., Xenophons Cyropädie als Lehrbuch der Taktik, Pg. Gym. Birkenfeld. — 1.

Bewegungsspiel und Handfertigkeitsunterricht. Eine Gegenüberstellung von beiden, zu Gunsten des ersteren. Aufsatz in der pädagogischen Zeitung d. Hamburgischen Korrespondenten, Nr. 16 — 16.

Böhm, Hans, Stand des Turnens im allgemeinen und des Mittelschulturnens im besonderen, sowie des in nächster Zukunft zu Erstrebenden. Vortrag, gehalten in der VIII Hauptversammlung des Vereines österreichischer Turnlehrer. Wien, Brzezowsky.

Buley, Wilhelm u. Karl Vogt, Handbuch für Vorturner, umfassend Übungsfolgen für das Geräteturnen in Turnvereinen und in den oberen Klassen der Mittelschulen in vier aufsteigenden Stufen bearbeitet. I. Stufe mit 19 Figuren. 2. verm. u. verb. Aufl. Wien 1888, Pichler. (Besprochen in der Turnzeitung 1888, S 808 von L. Glas.) — 10. 11.

Dorn, Jos., Über Freiübungen für das Turnen der Volksschüler innerhalb des Schulzimmers und über Turnspiele. Vortrag, gehalten bei der allgemeinen Lehrer-Fortbildungs-Konferenz in Hof am 21. September 1887. Sonderabdruck a. d. Schulanzeiger f. Oberfranken. Hof 1888, Lion. — 19.

Eiselen, W. B., Abbildungen von Turnübungen. Fünfte Aufl., besorgt von Dr. Karl Wassmansdorff. Berlin, G. Reimer. — 11.

Frohberg, W., Oberl. am Kgl. Seminar zu Dresden, Handbuch für Turnlehrer und Vorturner. Enthaltend Übungsbeispiele aus dem Gebiete der Frei-, Ordnungs-, Hantel-, Stab- und Keulenübungen. 3. Aufl. Leipzig 1888, Strauch. (Besprochen in den Jahrbüchern 1888, S. 170). – 9.

Geschichte des Vereins Berliner Turnerschaft: Festschrift zur Feier des 25. Stiftungsfestes. Herausgegeben vom Vorstande. Berlin 1888. Druck von Pormetter. — 3.

Görges, Oberl. W., Festschrift des Johanneums zu Lüneburg, zur Feier der fünfzigjährigen Amtsthätigkeit d. Rektors Dr. phil. Friedrich Ernst Wolf Kohlrausch, am 26. Sept. 1888. — 3.

Jäger, Dr. Otto, Der Landsturm. Eine Gymnastikererinnerung des Germanengewissens von 113 v. Chr. Tübingen, Fues. — 12.

Kienmann, E., Das Schulturnwesen in Österreich. Denkschrift verf. im Auftrage d. deutsch-österreichischen Kreisturnrates. Wien, Pichler. — 13.

Kirchhoff, C., Merkbüchlein für Vorturner, 5. Aufl. Stralsund 1888, Bergholz. — 10.

Kohlrausch, Christian, Das Turnen als Volkserziehungsmittel. Magdeburg, Rathke. — 13.

— — Zur Einführung der Turnspiele auf unseren höheren Lehranstalten. Aufsatz in den BhS. Jahrg. 1887. — 17.

Krampe, Wilhelm, Oberturnlehrer und Dirigent des städtischen Turnwesens: Die Anfänge des Turnens in Breslau. Breslau 1888. — 2.

Lion, J. C., Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen u. Mädchenschulen. 4. Aufl. Leipzig 1888, Strauch. — 7.

Lukas, Gustav, Leitender Turnlehrer d. k. k. Schottenfelder Staats-Oberrealschule in Wien. Mitglied der Wiener Prüfungskommission für das Lehramt des Turnens an Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten: Die k. k. Universitäts-Turnanstalt in Wien. Berlin 1888. Gaertner. Sonderabdruck aus d. „Monatsschrift f. d. Turnwesen" 1888. 36 S. 8. – 2.

Marx, Ferd.. Die Entwicklung des Schulturnens im Grofsherzogtum Hessen. Bensheim 1888, Ehrhard. (Besprochen von C. Euler in der Monatsschrift f. d. Turnwesen 1888 S. 145.) — 1.

Maul, Alfred, Direktor der grofsherzoglichen Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe: Turnübungen am Reck. Barren, Pferd und Schaukelringen für die Oberklassen höherer Schulen (Sekunda, Prima), sowie für Turnvereine nach Gruppen und Stufen geordnet. Karlsruhe 1888, Braun. (Besprochen in den Jahrbüchern 1888.) — 7.

Meyer, Wilhelm, Nationale Wettspiele. Hannover, Meyer 1888. — 19.

Paul, Ewald, Allerlei Sport. Graz, Cieslar. — 19.



Raydt, H., Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper. Englische Schulbilder in deutschem Rahmen, nach einer Studienreise aus der Bismarck-Schönhausen-Stiftung geschildert. Hannover, Meyer. (Besprochen in d. Jahrbüchern v. Dr. Schmitt-Bonn u. Tönsfeld-Altona.)

Reuther, Ph., Präparanden- und Turnlehrer an d. Kgl. Lehrerbildungsanstalt in Kaiserslautern: Das deutsche Schulturnen. Ein Handbuch für den theoretischen Turnunterricht an Lehrerbildungs-Anstalten. Kaiserslautern 1888, Crusius. — 6.

Spiefs, Adolf, Turnbuch für Schulen als Anleitung für den Turnunterricht durch die Lehrer der Schulen. I. Band: Die Übungen für die Altersstufen vom 6. bis 10. Jahr bei Knaben und Mädchen. 2. Aufl. Basel, Schweighauser 1880. II. Band: Die Übungen höherer Altersstufen bei Knaben und Mädchen. 2. Aufl. Basel 1889, Schwabe. Beide Auflagen besorgt von J. C. Lion. — 10.

Stein, Karl, Kgl. Musikdirektor: Aula u. Turnplatz, Schulliederbuch für die jungen Tenor- u. Bafsstimmen in Gymnasien u. Realschulen, 3 u. 4stimmig bearbeitet. 7. Aufl. Wittenberg, Herrosé. — 14.

Trapp, E. und Pinzke, H., Das Bewegungsspiel. Seine geschichtliche Entwickelung, sein Wert und seine methodische Behandlung, nebst einer Sammlung von über 200 ausgewählten Spielen und 25 Abzählreimen. Auf Grund und im Sinne des Ministerial-Reskripts vom 27. Oktober 1882 bearbeitet. 3. Aufl. Langensalza 1888, Beyer. — 19.

Wafsmannsdorf, Dr. Karl, Aufschlüsse über Fechthandschriften und gedruckte Fechtbücher des 16. und 17. Jahrhunderts, in einer Besprechung v. G. Hergsell: „Talhoffers Fechtbuch aus dem Jahre 1467“. Berlin 1888, Gaertner. Zuerst als Abhandlung in der Monatsschrift 1888, S. 121. erschienen. — 3.

Wynmanni, Nicol.: Colymbetes, sive de arte natandi dialogus et festivus et iucundus lectu, per Nicolaum Wynmannum, Ingolstadtii linguarum professorem publicum: anno MDXXXVIII. Das erste Schwimmbuch der Welt. Neu herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Dr. Karl Wafsmannsdorff. Heidelberg, Groos. (Besprochen v. Euler in der Monatsschrift, S. 148, Pavel in d. Jahrbüchern S. 218, Dr. Schmitt in d. Turnzeitung S. 511.) — 4.



Übersicht.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.

Druck von Leonhard Simion, Berlin SW.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang

1889.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Professor Dr. theol. **Leopold Witte**
in Pforta.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

R

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang

1889.

Ergänzungsheft.

Evangelische Religionslehre

von

Professor Dr. theol. **Leopold Witte**
in Pforta.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Evangelische Religionslehre

L. Witte.

I. Der Unterrichtsbetrieb.

Das Jahr 1889 ist in Bezug auf allgemeine, den Betrieb des Religionsunterrichtes betreffende Schriften auffallend unfruchtbar gewesen. Die bedeutsamste hierher gehörige Erscheinung der Neuzeit, deren Leitgedanken, falls sie in die Wirklichkeit übertragen werden sollten, den gesamten Religionsunterricht auf den höheren Schulen in seinen Grundfesten erschüttern würden, fällt bereits in das Jahr 1890 und mufs leider der nächstjährigen Besprechung vorbehalten bleiben. Wir meinen das pädagogische Bedenken des D. L. Wiese, *Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen*, das um des hohen und wohlverdienten Ansehens des verehrten Verfassers willen in weiten Kreisen der Beteiligten die eingehendste Beachtung finden mufste. Wenigstens dem ernstesten Widerspruche gegen die von D. Wiese empfohlenen radikalen Umsturzpläne möchten wir hier schon Ausdruck geben. Den eigentlichen Religionsklassenunterricht will er auf den hohen Schulen nach erfolgter Konfirmation aufhören lassen, um nur noch in einer Art von wissenschaftlichem Collegium pietatis und ohne Nötigung zur schulmäfsigen Aneignung des vorgetragenen Stoffes die Eingesegneten zu sammeln und ihnen zur Vertiefung ihrer religiösen Strebungen zu verhelfen. Die Begründung unseres Protestes überlassen wir, wie gesagt, dem nächsten Jahrbuche; unerwähnt aber durfte derselbe auch hier nicht bleiben.

Wir wenden uns unserem eigentlichen Pensum zu. Der Provinzial-Schulrat Trosien in Königsberg hat in den Deutsch-evangelischen Blättern eine Arbeit veröffentlicht, die auch in Separatabdruck erschienen ist *Über den Religionsunterricht an evangelischen Gymnasien* [1]). Der Verf. geht von dem Satze aus: „Nichts kann für das kirchliche Leben von gröfserer Bedeutung sein, als die Art und Weise, wie auf den höheren Schulen der Religionsunterricht erteilt wird.“ Wenn nun die Gleichgültigkeit der auf diesen Schulen Gebildeten gegen die Kirche und deren Wahrheiten oder wohl gar die völlige Abwendung derselben vom christlichen Glauben im

---

[1]) Halle, Strien.

späteren Leben nicht abgeleugnet werden kann, liegt darin nicht ein Vorwurf gegen die Schule, dafs sie es nicht verstanden hat, ihre Zöglinge zu lebendigen Gliedern der Kirche zu erziehen und in ihre Herzen den Samen des göttlichen Wortes auszustreuen? Wohl wird die Mitschuld des Hauses und der ganzen Gesellschaft an diesem schmerzlichen Ergebnisse anerkannt. Der Verf. aber möchte gleichwohl den Dienst der Schule so gestaltet sehen, dafs jener Vorwurf möglichst wenig Untergrund behalte. Die Anforderungen, die er an den Religionslehrer stellt, sind darum sehr bedeutende. Derselbe mufs mit dem Geistesleben der Antike sowie der modernen Zeit auf das innigste vertraut sein, um die Fäden aufweisen zu können, welche aus der übrigen Welt auf das Christentum hinführen. „Wenn der Geschichtschreiber Joh. v. Müller nach seinem eigenen Zeugnis dadurch zu der Erkenntnis von dem göttlichen Ursprunge des Christentums gekommen ist, dafs er gesehen hat, wie alle Farben und Tinten auf diese Sonne hinweisen, und wie alle Strahlen von ihr ausgehen, so soll auch der Gymnasiast zu dieser Einsicht selbst gelangen und erkennen, dafs das Erscheinen Christi im Mittelpunkt der geistigen Bewegung der Menschheit steht.“ Darum müfste der Religionslehrer in den obersten Klassen, wenigstens in der Prima, immer zugleich mit anderem Unterricht, am besten mit deutschem oder griechischem, betraut sein, auch im ganzen Schulbetriebe mitten inne stehen und nicht etwa als Orts- oder Parochialgeistlicher nur zur Erteilung der Unterrichtsstunden im Schulgebäude erscheinen. Vor allem aber darf der Religionslehrer eines „hervorragenden praktischen Verständnisses“, das sich in fremdes Denken und Empfinden zu versetzen weifs, nicht ermangeln; „ein poesieloser Mensch sollte niemals Religionslehrer werden“. Diese Darlegungen fafst der Verf. kurz dahin zusammen: „Aller Erfolg des Religionsunterrichts liegt in der Person des Lehrers, und wenn diese auch für die anderen Unterrichtsgegenstände von Wichtigkeit ist, so ist sie für unseren Unterricht geradezu die Haupt-, wenn nicht die einzige Bedingung des Gelingens.“ Wiewohl hiermit die ganze Frage erledigt scheinen könnte, so läfst sich der Verf. doch noch eingehender über die im Unterrichte zu befolgende Methode, sowie über die Auswahl und Verteilung des Unterrichtsstoffes aus. Die strenge Innehaltung der von den Herbartianern für die Methode aufgestellten Gesichtspunkte weist er ab. Als Mittelpunkt des gesamten Unterrichtsstoffes bezeichnet er mit Recht die heilige Schrift, welcher Kirchenlied, Katechismus, Kirchengeschichte und Glaubenslehre nur nebensächlich an die Seite treten. Die Winke über die Stoffverteilung sind verständig und brauchbar, nur zu vereinzelt gehalten und nirgends zusammengefafst. Wenn der Verf. für die Prima noch eine Übersicht über die evangelische Glaubenslehre im Zusammenhange gegeben sehen will, in welcher der gesamte religiöse Unterrichtsstoff des Gymnasiums noch einmal zu berücksichtigen sei; wenn er dabei einen religionsgeschichtlichen Umblick über die natürlichen und positiven. die Natur- und Offenbarungsreligionen, ein spezielles Eingehen auf die ver-

schiedenen Beweise für das Dasein Gottes, ferner im Anschlufs an den dritten Artikel den Abrifs einer Sittenlehre fordert, und dann doch noch in den oberen Klassen, wie das ja unentbehrlich ist, das Neue Testament im Grundtext in der Prima, speziell das Johannesevangelium und doch gewifs auch einen oder den anderen der grofsen paulinischen Briefe zum Pensum des Unterrichts rechnet, so fragt sich nur, wie denn dieser umfangreiche Stoff in den zwei wöchentlichen Stunden bewältigt werden soll! Der Verf. klagt, wie wir gesehen haben, über die Erfolglosigkeit des gymnasialen Religionsunterrichts. Sollte dieselbe aber nicht in der Inkongruenz zwischen den hohen und höchsten Anforderungen, welche man für das ganze Schulleben an denselben stellt und seiner minimalen Ausstattung mit Stunden im Schulbetriebe einen ihrer wesentlichen Erklärungsgründe finden? Wenn zumal, wie es doch leider recht oft der Fall ist, in keiner oder fast keiner der übrigen Lektionen je wieder religiöse Anklänge ertönen, wenn vielleicht gar der Geist des klassischen, geschichtlichen und naturgeschichtlichen Unterrichtsbetriebs in ausgesprochenem Gegensatze zu der christlichen Offenbarungsreligion steht, wie sollen die paar, gleich zwei verzauberten märchenhaften Inseln im Meere des sonstigen Schulstoffes umherschwimmenden Lektionen in der Religion den Geist der Schule und der Schüler zu bestimmen im stande sein! Wenigstens der Prima unserer Gymnasien gebührt doch die Zuteilung von drei wöchentlichen Religionsstunden; dann könnte sie in der That den ganzen Unterrichtsstoff der Schule noch einmal im Zusammenhange berücksichtigen, und die ihr eigentümlichen Aufgaben einigermafsen lösen.

Dr. Thrändorf hat in dem *Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik* zwei Aufsätze veröffentlicht, die sich mit dem Betrieb des Religionsunterrichts beschäftigen: 1. *Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre* und 2. *Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen.*[2]) Der erstere beginnt mit der Behauptung, die den Thatsachen nicht überall entspricht: „Wohl in allen offiziellen Lehrplänen für höhere Lehranstalten findet sich unter den Lehrgegenständen der obersten Klassen Glaubens- und Sittenlehre mit aufgezählt.“ Seine Absicht in dem vorliegenden Aufsatze ist, der systematischen Behandlung einer Dogmatik und Ethik in der Schule wie überhaupt der Systematisierung des religiösen Lehrstoffes entschieden entgegenzutreten. Referent weifs sich mit dem Verfasser in diesem Bestreben eins. Es ist eine schlimme Verkennung, wenn der Bearbeiter eines Katechismus, wie Dr. Thrändorf sagt, sogar „ein hervorragender Vertreter des Katechismusunterrichts“, in seinem Handbuche die Kinder, welche in „der reinen Lehre“ unterwiesen werden sollen, versichert: „der Zweck des Katechismus ist unsere Seligkeit“. Das System auf dem Boden der Schule, auch wenn es sich nur um die Grammatik einer Sprache handelt, ist immer eine Verkehrtheit, an welcher freilich der

[2]) XXI, S. 1—26; S. 257—291.

fremdsprachliche Unterricht unserer höheren Lehranstalten weithin leidet. Wir unterschreiben den Satz Thrändorfs: „Wer seinen Zöglingen docierend Paragraph für Paragraph ein fertiges System eintrichtert, der verleitet sie zur Unwahrheit, ja zur Lüge.“ Auch dem von ihm citierten Ausspruche Dr. Hempels in Leipzig stimmen wir völlig bei: „Unsere Kinder handhaben die schwersten dogmatischen Begriffe, Sünde, Schuld, Erlösung u. s. w. mit einer gewissen Sicherheit und Leichtigkeit. Aber schon an der Sprache hört man es, dafs sie innerlich von der Bedeutung nicht durchdrungen sind“. — Was soll nun an die Stelle des Systems treten? Dafs dasselbe im Geiste des Unterrichtenden nicht entbehrt werden könne, giebt der Verf. zu; auch dem Schüler mufs es sich allmählich aufbauen; denn „erst im Zusammenhange des Systems gewinnt der einzelne Gedanke seine volle Beleuchtung und scharfe Umgrenzung“. Nicht die systematische Anordnung des Materials soll aus der Schule verbannt werden, wohl aber der systematische Lehrgang (S. 11); oder wie es Dr. Thrändorf auf S. 12 zusammenfafst: „Nicht ein gedrucktes Heft, das dem Schüler im voraus die fertigen Entscheidungen auf alle im Unterrichte auftauchenden sittlich religiösen Fragen in die Hand giebt, scheint mir am Platze; denn dem Schüler könnte sich dann sehr leicht der Unterrichtsgang, der die Resultate mühsam erarbeitet, als ein höchst überflüssiges Scheinmanöver darstellen, das nur veranstaltet wird, um dem Aufgezwungenen den Schein des Selbsterworbenen zu verleihen. Meinem Dafürhalten nach müfste das Systemheft von dem Schüler stückweise, wie es verarbeitet ist, aufgezeichnet werden, und zwar dürften diese Aufzeichnungen blofs Andeutungen, aber keine ins einzelne gehenden Ausführungen enthalten; sie müfsten die Themen und Ausgangspunkte des Nachdenkens bieten, aber nicht die vollen Resultate. Die Systemhefte sollen, um es kurz zu sagen, nicht das System enthalten, sondern die mnemonischen Mittel, mit deren Hülfe sich das System in jedem Augenblick im Zögling wiedererzeugen kann.“ Wir wollen nicht fragen, ob die hierbei verfolgte Absicht nicht vereitelt wird, wenn, wie das doch auf Schulen vorkommt, die „Systemhefte“ von einer Generation auf die andere vererbt werden. Denn in der That giebt die Probe eines solchen Systemabschnittes, wie sie Dr. Thrändorf abdruckt, nicht Resultate, sondern nur Andeutungen und Fragen, die immer zum Nachdenken und Suchen reizen. Aber diese Probe selbst, so vortrefflich sie ist — sie behandelt den zweiten Artikel — hat doch Bedenken in uns wachgerufen. Nicht etwa nur dogmatischer Art; dieselben steigen ja auf, wenn z. B. das Bekenntnis zu Jesu als dem eingebornen Sohne Gottes auf die Petrusaussage beschränkt wird Joh. 6, 68. 69 und die Deutung erfährt: „Nach der Bergpredigt sind die Friedensstifter und die, welche die Feinde zu lieben vermögen, Gottes Söhne“. Oder wenn zu Jesu Auferstehung bemerkt wird: „Sterben des irdischen Messiasbildes und Auferstehung des himmlischen Erlösers“; zu seinem himmlischen Königreich: „Durch seine aufopfernde Liebe hat sich Jesus einen Königsthron in den Herzen seiner Gläubigen

aufgerichtet“. Unsere Bedenken liegen hier vielmehr auf didaktischem Felde. Der Verfasser giebt in geschickter Übersicht ein Leben Jesu und verknüpft damit lose und ohne näheres Eingehen die Katechismusworte. Soll aber in der That für die Schüler der obersten Klassen — denn an sie ist gedacht, sonst hätten nicht Hinweisungen auf Lessing und Reimarus, auf Rousseau und Schleiermacher gegeben sein können — soll für sie die Besprechung der christlichen Glaubensgeheimnisse auf diesen der Hauptsache nach historischen Stoff, der bereits in unteren Klassen ausführlich behandelt ist, beschränkt bleiben? Können unsere Primaner nicht gröfsere Tiefe vertragen und verlangen, ohne dafs man sie durch das Medusenhaupt des „Systems“ erstarren macht? Die christliche Gedankenwelt gestattet und fordert für diese Stufe der geistigen Entwicklung, wo schon alle Fragen des Unglaubens und der Kritik erwogen werden, wohl eine gehobenere Form der Behandlung.

Der zweite Aufsatz des Verfassers giebt eine Art „Präparation für den kirchengeschichtlichen Unterricht in Oberklassen“: die Wolffenbüttler Fragmente mit den Lessingschen Bemerkungen, wie sie in Thrändorfs Kirchengeschichtlichem Lesebuch (1888 Dresden, Kaemmerer) enthalten sind, werden unter Anwendung der Herbartschen Formalstufen auf ca. 31 Seiten behandelt. Diese Ausführlichkeit ist selbstverständlich im Religionsunterrichte mit seinen wenigen Stunden und dem ausgedehnten kirchengeschichtlichen Material tiefergreifenden und bedeutungsvolleren Charakters nicht innezuhalten. Auch sonst wollte uns scheinen, als ob eine derartige Durchnahme einer einzelnen, zumal Lessingschen Schrift sich mehr für den deutschen als für den Religionsunterricht eignet.

Die letzte der mit dem Unterrichtsbetriebe sich beschäftigenden uns vorliegenden Arbeiten ist (dem Formate nach wenigstens) ein Programm des Professors am Fürstlichen Gymnasium und Direktors der höheren Mädchenschule in Rudolstadt Albert Wächter, *Der evangelische Religionsunterricht in den mittleren und oberen Klassen eines deutschen Gymnasiums*[3]). Leider giebt der Verf. nur „Aphorismen“ in 251 abgerissenen Sätzen, denen jede Begründung fehlt; die Rubriken lauten: A. im allgemeinen, B. im besonderen; 1. Dogmatik und Ethik in I, 2. Lektüre zusammenhängender Stücke, bezügl. Schriften aus dem Urtext in I, 3. Kirchengeschichte in II, 4. Bibelkunde in II, 5. Katechismuswiederholung und Katechismusabschlufs in III, 6. Biblische Lesestoffe und Kirchengeschichtliches in III. Eine Fülle pädagogischer und didaktischer Erfahrung tritt uns hier entgegen, wenn es auch nicht an Forderungen und Behauptungen fehlt, die zum Widerspruche reizen. Gleich die erste These spricht, wenn auch in wenig geschickter Fassung, eine Wahrheit aus, die nicht genug beherzigt werden kann: „Der Krebsschaden des Religionsunterrichtes (an Gymnasien) ist dem Inhalte nach der theologisch zu breit angelegte und zu sehr in der fachwissenschaftlichen Terminologie

[3]) Rudolstadt, Mitzlaff.

(Inhalt?) dargebotene Stoff, der Form nach besonders das naheliegende Abrichten für das Abiturientenexamen". Die Polemik gegen das Abiturientenexamen „nach preufsischem Muster" in These 4 vermögen wir indessen nicht zu billigen. These 7: „Es bedürfen alle diese (Erbauungs-) Akte der religiösen Unterlage des Hauses und der religiösen Haltung des Lehrerkollegs, die nicht blofs in der Wahrung des decorum bestehen darf". Unsere teilweise abweichende Meinung konstatieren wir, gleichfalls ohne sie zu begründen, zu dem Satze: „Der Religionsunterricht (im Texte steht: der Realunterricht) in I mufs in der eng verbundenen Glaubens- und Sittenlehre gipfeln, die nicht blofs in einer ‚vertieften' Rekapitulation des Katechismusstoffes bestehen darf, wodurch dem Jünglinge das Ganze leicht verleidet wird" und zu dem anderen: „Die Durchnahme des Stoffes an einzelnen biblischen Schriften, z. B. dem Römerbriefe oder der Confessio Augustana empfiehlt sich wenig, da hierfür erstere sich zu lückenhaft, letztere (durch den Bezug auf Sektierer verschiedener Art) zu spröde erweist". Vortrefflich ist die Behauptung: „Es soll aus der gesamten Lektüre der Eindruck reichlich gewonnen werden, dafs eines Paulus Schriften z. B. so wahrhaft religiös klassisch sind, wie etwa philosophisch die eines Plato. So erscheinen die Aufgaben der Lektüre da wie dort gleich würdig". „Die kirchengeschichtlichen Zahlen auch im Chore abzufragen" möchte sich wenig empfehlen. Richtig ist der Satz: „Es ist überhaupt die (? — eine!) Achillesferse der landläufigen Katechismusbehandlung, dafs man Bibelsprüche aus dem alten wie neuen Testament bunt aneinander reiht, ja buntscheckig fast durcheinander würfelt (vgl. zum 3. Artikel: Eschatologie)". Wir brechen ab, wiewohl sich eine derartige Anführung von Wächterschen Thesen mit Zustimmung oder Widerspruch leicht erheblich vermehren liefse.

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen, von Dr. Karl Noack, Oberlehrer am Realgymnasium zu Frankfurt a. O.[4]), 24. Auflage. Die Höhe der Auflagen beweist schon die Brauchbarkeit dieses Hülfsbuches, welches den Schüler als Repetitionsbuch während der längsten Zeit seines Schulbesuches begleiten kann. Eine wohlüberlegte Auswahl des Stoffes, eine mafsvoll besonnene Behandlung und eine vortreffliche Prägnanz und Kürze des Ausdrucks zeichnen die Arbeit aus. Im ersten Abschnitt: Bibelkunde finden sich aus Luthers Vorreden und Tischreden kurze und charakteristische

[4]) Berlin, Nicolai.

Inhaltsangaben. Für das Lesen der Propheten und neutestamentlichen Schriften fehlt es nicht an verständigen Einleitungen und Übersichten; nur das Markusevangelium ist zu kurz fortgekommen. Dafs man in Bezug auf den Verfasser des Jakobusbriefes „unsicher sei, welcher Jakobus“ ihn geschrieben habe (S. 52), kann man doch eigentlich nicht mehr behaupten. Der zweite Teil enthält eine Übersicht der Kirchengeschichte. Die erste Periode bis auf Karl d. Gr. auszudehnen, empfiehlt sich nicht; es sind allzuverschiedene Lebens- und Lehrentwickelungen, welche dann unter einer Paragraphenüberschrift behandelt werden müssen. Eine Mifsbilligung oder doch wenigstens Infragestellung der Sage von dem 25-jährigen Episkopat des Petrus in Rom (S. 55) wäre doch wohl nötig gewesen. Für Primaner oder Obersekundaner fehlen die griechischen und lateinischen Citate, welche z. B. das gleich zu besprechende Buch von Röttig auszeichnen; das *Kirchengeschichtliche Lesebuch* des Verf. (das eben in 2. Auflage bei Nicolai erschienen ist) ergänzt diese Lücke nicht völlig, wenn es andererseits auch durch die ausführliche Wiedergabe ganzer Schriften oder doch gröfserer Abschnitte aus denselben in deutscher Sprache zur Anschaulichkeit des kirchengeschichtlichen Unterrichts eine ganz vorzügliche Hülfe darbietet. Entbehrlich, weil für die Schule zu weitführend, ist die Behandlung von Sabellius, Paul v. Samosata, der Monophysiten und Monotheleten, des Gottschalk, Paschasius Radbertus, Berengar und Lanfranc. Auch die Calvinische Reformation konnte gekürzt werden; wozu das Gedächtnis der Schüler mit Daten beschweren wie Consensus Tigurinus, Genevensis, synergistische, Kryptokalvinistische Streitigkeiten! In der evangelischen Glaubenslehre erscheinen leider auch hier die Beweise für das Dasein Gottes; unter Gottes Eigenschaften als No. 5: die Liebe. Sonst ist die Anordnung und die Eingliederung des Katechismus in diese Glaubenslehre eine vollständige und durchsichtige.

Das soeben erwähnte Buch von Dr. Röttig, *Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen*[5]) hält insofern nicht, was es verspricht, als es nur einen Abrifs der Kirchengeschichte und eine „Dogmatik“ bietet, dagegen von bibelkundlichen Bemerkungen Abstand nimmt, weil es in den oberen Klassen vor allem darauf ankomme, die heil. Schrift selbst zu lesen und die Inhaltsangaben auf das geringste Mafs zurückzuführen. Ich habe von dem Röttigschen Hülfsbuch eine ausführliche Besprechung in der Zeitschrift für Gymnasialwesen gegeben (XI, IV, 6 S. 371—374) und darf mich hier wohl darauf berufen. Es genüge die Anerkennung, dafs man die Entstehung des Werkchens aus der Praxis und die reiche Schulerfahrung des Verfassers auf jeder Seite bemerkt. Der gegebene „dogmatische“ Stoff ist lichtvoll behandelt, oft zu lichtvoll, da das Vorhandensein von Mysterien im Christenglauben kaum je erwähnt oder hervorgehoben wird. In der Kirchengeschichte kommt das Mittelalter trotz der gebotenen Beschrän-

[5]) Halle, Strien.

kung doch ein wenig gar zu dürftig fort. Der Einzelnachweis möge in der genannten Zeitschrift nachgelesen werden.

Der Verf. der oben besprochenen *Aphorismen* Prof. Wächter hat auch ein hierher gehöriges Büchlein herausgegeben: *Lehr- und Lernstoff für den gesamten evangel. Religionsunterricht in den deutschen Gymnasien und Realgymnasien*[6]) 2. Auflage. Die lapidare Kürze, welche wir bei den Aphorismen beklagen, kennzeichnet diese Arbeit gleichmäfsig. Ihre Brauchbarkeit zu beurteilen wird dadurch erschwert, dafs das Heftchen (von 48 S.) sich auf Hülfsbücher bezieht, die in Rudolstadt eingeführt sind und dem Referenten nicht vorliegen. Er mufs sich daher auf wenige Bemerkungen beschränken. 274 Sprüche von VI bis III lernen zu lassen, ist doch wohl zu viel. In der Tertia ein ganzes Wintersemester mit der Erklärung der Parabeln Jesu auszufüllen, zumal wenn „sämtliche Parabeln“ noch einmal in der I griechisch gelesen werden sollen, erscheint gleichfalls als ein Mifsgriff. Für II wird im biblischen Lesestoff zu viel aus den Apokryphen, auch wohl aus den Sprüchen, und zu wenig aus den Propheten geboten. Ob die Bergpredigt für die gymnasiale Prima als Lesestoff sich in besonderer Weise eignet, ist mir zweifelhaft. Anders, wenn sie etwa die Grundlage für eine Art von biblisch-christlicher Ethik in der Prima bilden sollte; sie so zu benutzen, wäre wohl eines Versuches wert.

2. Zum Katechismus.

Gedanken, wie wir sie bei Dr. Thrändorf bezüglich der Schematisierung des Unterrichts getroffen haben, kehren in verschärfter Fassung und mit noch bedrückenderer Wucht in einem Aufsatze des Pfarrers in Helsingfors Dr. G. v. Rohden wieder, der zuerst in Kehrs Pädagogischen Blättern, und sodann als besonderes Heft[7]) unter dem Titel *Ein Wort zur Katechismusfrage* erschienen ist. Dieses Wort ist ein so bedeutsames, dafs wir uns eingehender mit ihm zu beschäftigen haben. Als von einer allseitig anerkannten Thatsache geht der Verfasser „vom Notstand des Katechismusunterrichts“ überhaupt aus und findet diese Not so gewichtig, dafs er sofort die Frage aufwirft: Ist der Katechismus ein Fremdkörper im Unterrichtsganzen? Er steht nicht an, sie in folgender Fassung zu bejahen: „Fafst man den Katechismus auf als ein kirchlich fixiertes System von sittlichen und religiösen Lehren, welche dogmatisch, d. h. eben als fertige Lehrsätze den Kindern beigebracht werden sollen, dann ist er allerdings für einen planmäfsigen, pädagogisch begründeten Unterricht, wie er wenigstens in den Volksschulen sich Bahn bricht, ein Fremdkörper; denn die Schuldidaktik ist nicht imstande, solch ein System fertiger Lehren wirklich schulmäfsig bezw. kindesgemäfs zu verarbeiten und Frucht davon zu versprechen. Es ist also die dogmatische

---

[6]) Rudolstadt, Mitzlaff. — [7]) Gotha, Thienemann.

Gestalt des Katechismus oder richtiger der Dogmatismus in der Auffassung und Behandlung desselben, der ihn zum Fremdkörper macht, mit dem der Lehrer im Grunde nichts Rechtes anzufangen weifs, den er nur auf Befehl behandelt und daher als ein drückendes Joch empfindet.“ Dieser Dogmatismus ist, wie v. Rohden hinzufügt, „durchaus keine spezielle Eigentümlichkeit der Theologie, vielmehr herrscht dieses Unwesen in unserem höheren Unterricht überhaupt fast noch allerorten. Denn wenn in den höheren Schulen den Zöglingen, anstatt sie für die Wissenschaft zu interessieren, fertige Resultate der Wissenschaft dargebote werden; wenn ihnen, wie man so schön sagt, „positive Kenntnisse“ beigebracht werden, bestehend in grammatischen, mathematischen, physikalischen Regeln und Gesetzen oder in geschichtlichen und litteraturgeschichtlichen Urteilen und Thematen oder sonstigen Begriffen, Definitionen und Dispositionen; wenn darin immer noch ein Hauptinhalt des Unterrichts besteht: so ist das eben nichts anderes als Dogmatismus“. Niemand wird den Ernst dieser Anklage verkennen. Wie richtig die Beobachtung in Bezug auf den Religionsunterricht ist, bestätigt leider die Erfahrung im weitesten Umfange. Es mufs geradezu beschämend genannt werden, wenn, was doch unbestreitbar ist, die Schüler und Schülerinnen unserer Volksschulen, nachdem sie acht Jahre lang in der Elementarschule und zwei Jahre im Konfirmandenunterrichte den Katechismus aufs eingehendste erklärt, zergliedert, in allen seinen Teilen und Teilchen definiert und deklariert erhalten haben, sollen sie nun am Ende von dem Gelernten Rechenschaft geben, in den allermeisten Fällen eine höchst überraschende Unkenntnis über das eigentlich Wesentliche des Christentums an den Tag legen. Fordert man etwa in den gewohnten Fragestellungen ihrer Schulkatechismen Antworten, so erfolgen dieselben oft Schlag auf Schlag; was aber der innere Mensch, was die persönliche Erfahrung an diesem kopfmäfsig Eingelernten sich angeeignet und verwertet hat, beschränkt sich auf ein grofses Nichts, oder ist schlimmer als nichts: denn das eigentliche Wesen der Religion ist verkannt, und was als Religion überliefert worden, das bricht vielleicht bei dem ersten Angriff frecher Bestreiter über den Haufen, weil es seinen Halt nur im Kopfe und nicht im Herzen gehabt hatte. Es kann nicht geleugnet werden, dafs der Verfasser ganze Reihen von Lehrern trifft, wenn er vor der in unseren Seminaren nur allzu sorgfältig gepflegten „logisch-dialektischen Kunstkatechese“ besonders im Religionsunterrichte warnt. „Die Kunst dieses Verfahrens“, sagt er, „beruht wesentlich auf den ‚zwingenden Fragen‘; um zweifellose Antworten zu erzielen, mufs der Hauptteil der Antwort in der Frage gegeben werden. Der Lehrer erfährt dann niemals des Kindes eigene Vorstellungen, Urteile, Gedanken, sondern nur die Antwort, die er haben will. Das ist natürlich Spiegelfechterei; mit solcher Taschenspielerkunst kann man dem Kinde, wie Sokrates dem Sklaven den gröfsten Unsinn als richtig demonstrieren. Wirklich begreifen, verstehen kann das Kind nichts dabei. Es ist eben unmöglich, in ‚streng-logischer Geschlossenheit‘ der Fragenfolge dem Kinde

ein selbständiges Verständnis zu vermitteln, den Begriff u. s. w. in seiner Seele entstehen zu lassen; es bleibt alles Wortkram, und wenn es möglich wäre, so wäre es nichts als eine abstrakte Denkübung, an der das Gemüt des Kindes keinen Anteil hat. Der auf solche Weise gepflegte Intellektualismus ist aber der Todfeind der Religion; er behandelt das Christentum als eine Wissens-, nicht als eine Gewissenssache."

v. Rohden bespricht nun in sehr lesenswerten Ausführungen „Katechismus und biblische Geschichte als Nebenbuhler", „das Suchen nach dem inneren Zusammenhange von Katechismus und biblischer Geschichte" und legt endlich in drei Abschnitten dar: „Der Katechismus ist nicht kindesgemäfs; die religiöse Wahrheit mufs anschaulich gezeigt werden"; „Der Dogmatismus führt zu einer falschen Auffassung vom Wesen des Christentums"; und endlich „Die traditionelle Lehrform widerspricht Luthers eigener Absicht". Alles, was der Verf. in seinen Erörterungen giebt, regt zum ernsten Nachdenken an und fordert unnachsichtlich eine lebensvollere Behandlung der religiösen Wahrheiten, als sie meistenteils in dem landläufigen Katechismusunterricht geübt wird. In der That ist der Inhalt des Lutherschen Katechismus seinem wesentlichen Charakter nach selbst Geschichte, und seine erste Vorführung kann recht wohl im Zusammenhange mit der biblischen Geschichte vollzogen werden. Es ist wohl denkbar und stellt der Methodik des Religionsunterrichts für die nächste Zukunft eine wichtige, aber lohnende Aufgabe, aus der „Anschauung" der heiligen Geschichte heraus die einzelnen Katechismuswahrheiten als reife Frucht hervorwachsen zu lassen, wenn dann auch die Reihenfolge der Hauptstücke und ihrer Glieder nicht mehr das bestimmende Prinzip für die zu behandelnden Stoffe bilden kann. Für die Unterstufe und vielleicht auch für gewisse Stadien der Mittelstufe wird die Richtigkeit dieses Verfahrens wohl von vornherein zugestanden werden müssen; und damit berichtigt Referent seine eigenen, hierauf bezüglichen Ausführungen im Jahresberichte des vorigen Jahrganges (S. 9). Wenn aber dieser an der Hand der Geschichte und allmählich verwirklichte Aufbau des Katechismusstoffes auf allen diesen niederen Stufen sich vollzogen hat, dann mufs doch noch einmal, in der Volksschule auf der Oberstufe, in den höheren Klassen der Gymnasien und im Konfirmandenunterrichte die innere Gliederung dieser disjecta membra zu einem Organismus nicht des Lehrsystems, wohl aber des Heilssystems dem herangereiften Christen zur Anschauung gebracht werden. Das kann geschehen: ohne logisch-didaktische Kunstübungen, ohne ungesunde Pflege des Intellektualismus, unter fortwährender Anknüpfung an die tiefsten Bedürfnisse der Seele, wenn der Lehrende sich und seinen Hörern nur immer gegenwärtig hält, und die Thatsache zu betonen nicht müde wird, dafs es sich im Christentum um Geheimnisse handelt, die nie in Menschensprache ihre völlig entsprechende und erschöpfende Gestaltung finden werden. Je mehr wir im Unterricht diese heilige Scheu der Selbstbescheidung wahren, um so milder und zurückhaltender werden wir das Urteil unserer Schüler gestalten, und um

so sicherer werden wir sie feien gegen die absprechenden Oberflächlichkeiten einer glaubenslosen und die biblischen Weisheitstiefen verachtenden Wissenschaft. In diesem Sinne treffen wir schliefslich doch wohl mit der zusammenfassenden These des Verfassers, dem wir die mannigfachste Anregung verdanken, zusammen: „Der Katechismus ist demnach als abschliefsendes Glied des Organismus des Religionsunterrichts anzusehen und steht, da die biblische Geschichte dessen wesentlichen Inhalt, nicht nur seine Grundlage bildet, im Dienste derselben; er ist die aus der Verarbeitung der biblischen Geschichte allmählich erwachsende und erarbeitete Frucht des Verständnisses derselben und bildet Ziel und Norm des Geschichtsunterrichts“.

Auf die soeben von uns ausgesprochenen Gedanken kommt im wesentlichen eine kleine Arbeit des Schulrats G. Schulze zu Aurich in der Sammlung pädagogischer Vorträge hinaus: *Zur Einheitlichkeit der Christenlehre im Schul- und Pfarrunterricht*[8]). Seine Ausführungen sind etwa die folgenden: 1. Die Einheit ist thatsächlich vorhanden; 2. wir sollen sie pflegen; 3. wir sollen den Unterricht danach einrichten. Die Verteilung geschehe so, dafs die Schule an der biblischen Geschichte als ihrem Konzentrationsstoffe festhält und die Katechismuslehre nur gelegentlich anschliefst, der Konfirmandenunterricht aber den Katechismus in den Mittelpunkt stellt und durch biblische Geschichte, Bibelstellen und Liederverse erläutert. Einige Wünsche betreffend einheitliche Methode und praktische Ratschläge für die Behandlung des Katechismus schliefsen sich an: gleiche Gliederung, gleiche Erklärung und im wesentlichen dieselben Erläuterungsmittel für Schul- und Pfarrunterricht, nur dafs der letztere eine gröfsere Anzahl von Bibelstellen zur Erläuterung heranzieht.

Auf eine möglichst lebendige und dem Kindesgemüte zugängliche Veranschaulichung des Unterrichtstoffes zielt Schulrat A. Grüllich ab in seinen *Skizzen zur unterrichtlichen Behandlung des kleinen Katechismus Dr. Luthers*[9]). Das umfangreiche Buch (es hat 733 Seiten) gewährt der Vorbereitung des gewissenhaften Lehrers zahlreiche Hülfen und Winke und wird nicht ohne mannigfachen Nutzen gebraucht werden. Gleich der Eingang ist ansprechend. Mit der Predigt von der Liebe Christi zu den Kindern will es beginnen; das Bild von dem Heiland, der die Kinder zu sich kommen läfst, wird vorgeführt und die Erinnerung an manches andere schon Bekannte wachgerufen: dafs Gott die Welt geschaffen, dafs er auf Sinai die Gebote gegeben, dafs Jesus viele Wunderthaten verrichtet, dafs die Kinder auch schon Gebete gelernt haben. Der Übergang zum Katechismus lag nun so nahe. Aber völlig unvermittelt beginnt nun eine zweite Einleitung. Was soll deine gröfste Sorge sein? Dafs ich selig werde. Die Schrift kann dich unterweisen

---

[8]) Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. II. Band 5 Heft. — [9]) Meifsen, Schlimpert. 3. Aufl.

zur Seligkeit. Und nun kommt ein langer Abschnitt von 15 Seiten über die heil. Schrift und ihre Teile, ihre göttliche Eingebung u. s. f.; dann erst findet sich die Überleitung zum Katechismus als einem kurzen Auszuge aus der Bibel. Warum konnte der locus de Scriptura nicht beim dritten Gebote behandelt werden, wo er für das Kindesbewufstsein seine passendste Stelle gefunden hätte? Ich erwähne noch einiges, was mir bei der Durchlesung des Buches aufgefallen ist. Beim zweiten Gebote findet sich noch immer die mechanische Auslegung des Eidverbotes: kein falscher Eid, kein Meineid, kein leichtsinniger oder unnötiger Eid! Damit ist das prinzipielle Verständnis des Jesuswortes in der Bergpredigt nicht vermittelt; der Herr verbietet den Seinen jeden Eid, der sie selbst erst zum Sagen der Wahrheit zwingen soll; der Christ bedarf des Eides nicht um seinetwillen, wohl aber ist derselbe ein Dienst Gottes, wenn der Christ ihn um andrer willen leistet. Gekünstelt ist die Behauptung zum 3. Gebot: Gott hat auch am Sonntag eine Schöpfung vollendet. Der Sonntag ist aber nicht gleich dem Sabbath und hat im Neuen Bunde eine ganz andre Stellung als der Alttestamentliche Ruhetag. Sehr brauchbar ist die Einführung in das Verständnis des kirchlichen Gottesdienstes und des Kirchenjahres. Dafs die Eltern den Kindern als ihre Nächsten vorgeführt werden, hat doch etwas Mifsliches; das vierte Gebot gehört seinem Wesen nach auf die erste Tafel, und erst mit dem fünften darf die Erörterung über den Begriff des Nächsten beginnen. Mit dieser unrichtigen Verteilung der zehn Gebote auf die zwei Tafeln hängt auch hier der Versuch zusammen, beim neunten und zehnten Gebote den Unterschied in die zwei Arten der Begehrungsobjekte zu setzen, in tote und lebendige Habe. Übrigens nimmt die Besprechung des 1. Hauptstückes von den 733 Seiten nicht weniger als 337 in Anspruch. Sehr geschickt ist die Veranschaulichung des Glaubensbegriffes; der Glaube setzt ein persönliches Verhältnis: David und Jonathan glaubten aneinander. Auch die Beweise für das Dasein Gottes, in dieser kindlich biblischen Art gehalten, ohne ihre fremdsprachlichen Bezeichnungen, mögen didaktisch zu rechtfertigen sein. Doch ist es wohl ein Mifsgriff, die Trinitätslehre, wenn überhaupt, noch vor dem ersten Artikel zu geben. Auffallend ist auch die eingehende Behandlung der zwei Stände Jesu in ihren verschiedenen Stufen und die dann erst folgende Besprechung der drei Ämter. Die dadurch bedingte vielfache Wiederholung des Stoffes konnte vermieden werden, wenn beide Einteilungsformen ineinander gearbeitet wurden. Eine besondere Bereicherung des Grüllichschen Buches für den Lehrer bieten die zahlreichen und mit feinem Verständnis gewählten Anführungen von Martensen, Rothe, Ahlfeld, Caspari, Luther, Alb. Stolz, auch Shakespeare, Kant, Fichte u. a. m.

Über die nun zu erwähnenden, alten und neuen Katechismusbearbeitungen können wir uns kürzer fassen. In 33. Auflage ist die bekannte Dr. Joh. Crügersche *Erklärung des kleinen Katechismus*

Dr. Martin Luthers in Fragen und Antworten[10]) erschienen. Ganz in üblicher dogmatisierender Form, wie sie oben besprochen ist. Welches mufs deine vornehmste Sorge sein? lautet die erste Frage. Dafs ich selig werde. Aus welchem Buche lernst du das? Aus der heil. Schrift. Nun folgt eine Lehre aus der heil. Schrift; Gesetz und Evangelium, Gesetzgeber: Gott. Damit beginnt die Lehre von Gott, seinem Wesen, seinen Eigenschaften; Gott ist 1. Geist, 2. Leben, 3. Licht, 4. Liebe, und zu jeder Wesensbestimmung gehören besondere Eigenschaften. Der „Nutzen des Gesetzes“ ist der rein negative: nicht dafs wir dadurch selig werden, sondern dafs wir unsere Sünde und die Herrschaft derselben über uns erkennen und bei Christo Hülfe suchen. Und damit ist der Übergang zum 2. Hauptstück gefunden.

Ähnlich behandelt in nunmehr bereits 69. Auflage der sel. Ober-Cons.-Rat Bachmann seine Katechismuserklärung: *Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus als Handbüchlein für Konfirmanden*[11]). Die vornehmste Sorge ist selig zu werden; die Seligkeit besteht in der Gemeinschaft mit Gott; durch Erkenntnis im Glauben gelangen wir zu derselben. Gott hat sich geoffenbart, natürlich und übernatürlich; Bibel, Gesetz und Evangelium. Gesetzgeber, sein Wesen und seine Vollkommenheiten, Geist, Leben, Licht, Liebe. Nach Bachmann verbietet das 9. Gebot die böse Lust, das 10.: dafs wir den Nächsten und sein Eigentum in unsre Sünde mit hereinziehen. Glauben heifst: „Die Zeugnisse Gottes in seinem Wort mit einer solchen innerlichen und festen Zuversicht als wahr und gewifs annehmen, dafs man sich ganz darauf verläfst und sich völlig daran hingiebt“; — von persönlicher Beziehung des göttlichen und des menschlichen Ich keine Spur. Wertvoll sind die vielen kleingedruckten Citate aus Luther. Als Anhang finden sich noch die 21 Artikel der Augsburgischen Konfession, die Haustafel, Gebete und 60 Kirchenlieder.

Superint. D. Steinmetz in Göttingen geht in seiner *Bearbeitung von Luthers Kl. Katech. in 360 Fragen und Antworten*[12]) noch direkter auf das Ziel los. Seine erste Frage lautet: Welches werte Buch nehmen wir zur Hand? Luthers Katechismus. Wie ist Luthers Katechismus entstanden? Was enthält er? Auf welches grofse heilige Buch geht er zurück? Nun ist die Bibel erreicht, und der gewöhnliche Weg wird beschritten. Ausgeschlossen hat D. Steinmetz absichtlich die regelmäfsige Verweisung auf biblische Historien und Kirchenlieder; „diese für den Unterricht wichtigen Stoffe sollen nicht im voraus feststehen, noch weniger dem Schüler ersichtlich sein, sie sollen vielmehr vor den Kindern unter Leitung des Lehrers herangebracht werden“. Dafür giebt der Verf. manches gute Wort von Luther, Augustin, Joh. Arndt, Heinr. Müller, sowie Citate aus den Bekenntnisschriften und Gebeten der Kirche. Zwei

10) Leipzig, Amelang. — 11) Berlin, Wilh. Schultze. — 12) Göttingen, Vandenhoeck u. Ruprecht.



Zugaben bringen 90 Fragen für Konfirmanden und einen kurzen Unterricht über Konfessionen und Sekten.

Etwas weniger scholastisch als die genannten ist der *Kl. Katechismus Dr. M. Luthers für Katechismusschulen* von Pastor A. W. Fricke[13], Vorsteher des Stephansstiftes, gehalten. Aussagen über Gottes Wesen finden sich nicht; die göttlichen Eigenschaften werden nur in Bibelstellen aufgeführt. Spruch. Lied und bibl. Historie sind reichlich vertreten. Bereits anderwärts Gerügtes zeigt sich auch hier. Beim zweiten Gebote sollte der schwierig zu behandelnde Mifsbrauch des göttlichen Namens erst nach dem rechten Gebrauch desselben besprochen werden. Die schiefe Unterscheidung zwischen Erb- und „wirklicher" Sünde, obwohl durch Alter geweiht, wäre endlich zu beseitigen („eigne" Sünde). Will der Verf., so möchten wir noch fragen, dafs jedes Kind beim Übergang zum 2. Hauptstück die von ihm vorgezeichneten Worte auswendig lerne und hersage: „Hast du das Gesetz gehalten? Ach nein; auch ich mufs, wenn ich mich im Spiegel des Gesetzes betrachte, mit dem Zöllner seufzen, Gott sei mir Sünder gnädig. Kannst du das Gesetz denn nicht halten und gute Werke vollbringen? Doch; nur vermag ich es nicht aus eigener Kraft, sondern allein in der Kraft Gottes durch meinen Herrn Jesum Christum". Solche volle, auf innerster geistlicher Erfahrung und verborgenen Erlebnissen beruhende Aussagen, die jedem Schüler zum Memorieren und — darf ich sagen? — Deklamieren aufgegeben werden, möchten einem die ganze herkömmliche Form der Behandlung in Frage und Antwort endgültig verleiden. — Auf der letzten Seite steht das Einmaleins.

Der kleine Katechismus Luthers als Grundlage einer ausführlichen Unterweisung im Christentum von Pastor W. Heuser und Dr. F. Sander[14]), 20. Stereotyp-Aufl., bestrebt sich, die Schulsprache der Dogmatik möglichst zu vermeiden und, in der Redeweise Luthers und Speners, warm, herzlich und verständlich sich auszudrücken. Im ganzen sind die 506 (!) Fragen wohl gebildet und sachgemäfs (doch vgl. z. B. Fr. 44: was ist die feine Abgötterei? — Wenn man sich selbst oder andere u. s. w.). Gottes Eigenschaften werden schon beim 1. Gebot in lebensvoller Weise erwähnt bei den Fragen: warum sollen wir Gott vertrauen, ihn lieben, fürchten? Dennoch kommen sie nachher noch einmal ganz scholastisch in der Lehre von Gott vor (Fr. 159: Welches sind die Eigenschaften Gottes? Zehn werden genannt, nicht mehr und nicht weniger, und zehn werden erklärt). Auch die Lehre von der Dreieinigkeit, vor den 3 Artikeln, ist völlig scholastisch gehalten. (Fr. 184, obendrein mit einem Kreuz versehen, dem Zeichen, dafs die Frage für die „Anfänger" bestimmt ist, lautet: Welches sind die innerlichen Kennzeichen dieser drei Personen?)

Die katechetische Form vermeidet Oberpfarrer Dr. Fensch in seinem

---

[13]) Hannover, Buchdruckerei des Stephansstiftes. Ausg. B. — [14]) Frankfurt a. M., Oskar Wilcke.

Hülfsbuch für den Unterricht im kleinen Katechismus Luthers[15]). Das Büchlein ist von vornherein scharf antirömisch gehalten. Ich bin ein Christ; die allgemeine Christenheit ist geteilt; die römisch-katholische Kirche nahm in Gebräuchen und Lehren mit der Zeit eine abergläubische und heilsgefährliche Gestaltung an. Daher Rückkehr zum Evangelium in der Reformation, deren kürzestes Lehr- und Bekenntnisbuch der Katechismus Luthers. Bedenklich ist der Satz S. 11: „wir müssen, da die Bibel noch manches andre enthält, Gottes Wort in der heiligen Schrift suchen“. Die drei Artikel erhalten die besonderen Überschriften: Gott über uns, Gott bei uns (warum nicht: für uns?), Gott in uns. Das 4. u. 5. Hauptstück erfahren eine fast gar zu oberflächliche Behandlung.

Für das Königreich Sachsen ist in 91. Auflage der von dem Unterrichtsministerium bestimmte religiöse Memorierstoff für die evangelischen Landesschulen unter dem Titel erschienen: *Der kleine Katechismus Dr. Martin Luthers nebst Bibelsprüchen, Kirchenliedern und Choralmelodieen*[16]). Er enthält aufser dem Luthertext 150 Bibelstellen, 22 Kirchenlieder, nach dem (guten) Landes-Gesangbuche, und 35 einstimmige Choralmelodieen.

Ursprünglich lokal beschränkt (auf das nassauische Gebiet) ist wohl die hübsche Arbeit von D. Karl Ernst: *Die christliche Heilslehre in Worten der heil. Schrift*[17]), 5. Auflage. 244 Fragen erhalten in 4 bis 5 mal so viel Bibelstellen ihre Antworten. Nur lehnt sich Ernst nicht wie Detlev Zahn (*Jb.* 1888 S. 15) an den Katechismus Luthers an, in welchen ein zweites Inhaltsverzeichnis den gegebenen Stoff blofs eingliedert; sondern der Verf. befolgt einen eignen, dem Heidelberger Katechismus verwandteren Weg: 1. vom Ursprung aller Dinge, des Menschen und der Sünde, 2. die Vorbereitung der Erlösung, 3. die Erlösung durch Christum, 4. das neue Leben aus Christo. Die Vermeidung auswendig zu lernender, schulmäfsiger Formeln und die Rückkehr zum lebendigen Bibelwort hat etwas sehr Anziehendes.

Im Anschlufs an die Hauptstücke des Lutherschen Katechismus und zum Gebrauche für höhere Lehranstalten sind auch für Frankfurt a. M. *Ausgewählte Bibelsprüche*[18]) zusammengestellt, welche den ganzen Stoff in sehr verständiger Gruppierung auf 6 Klassen verteilen. Ein allgemein anerkannter Katechismus ist in den Frankfurter Schulen nicht eingeführt. Die vorliegende Sammlung ist von dem Direktor der Elisabethenschule Dr. Rehorn verfafst, vom Kgl. Prov.-Schulkollegium zu Kassel in den Gesamtlehrplan der betr. Schulen aufgenommen und teilweise schon eingeführt. Die Zahl sämtlicher zu lernender Stellen beträgt 153; Luthers Katechismus ist, nach den Klassen verteilt, mit abgedruckt und bildet den Rahmen für die Sprüche.

Die christliche Religionslehre, nach dem Lehrplan der evangelischen

---

[15]) Borna-Leipzig, Harschan. 4. Aufl. — [16]) Dresden, Huhle. — [17]) Wiesbaden, Niedner. — [18]) Frankfurt a. M., Diesterweg.

Kirche, von D. Johann Heinrich Kurtz, 14. Auflage[19]) ist, wiewohl von dem Verf. besonders für die mittlere Stufe des Religionsunterrichtes in evangelischen Gymnasien bestimmt, doch selbst für Primaner noch zu theologisch gehalten. Obgleich der Stoff sich eng an Luthers kleinen Katechismus anschliefst, hat D. Kurtz doch das ganze Lehrsystem der lutherischen Dogmatik mit hinein gebaut und mag dadurch vielleicht dem jungen Studiosus der Theologie mancherlei Anregung geben; für die Schule ist das Buch zu hoch. Was für Gedanken soll sich z. B. ein ehrlicher Tertianer (mittlere Stufe!) bei den Worten S. 77 machen: „Alles tiefere Denken führt mit Notwendigkeit (!) auf eine mehrfach und zwar dreifach entfaltete Persönlichkeit in Gott, denn dafs Gott in einer starren Einheit begriffen sein könne, ist ebenso undenkbar, als wir genötigt sind, uns Gottes Wesen von Ewigkeit her in einer lebensvollen, in sich selbst befriedigten und in sich abgeschlossenen Thätigkeit zu denken, die eine dreifache Persönlichkeit (Subjekt und Objekt und ein drittes, welches diese Dualität wieder zur lebensvollen Einheit vermittelt und abschliefst) voraussetzt".

Vom *Heidelberger Katechismus* liegen zwei Bearbeitungen vor, die nach demselben Plane entworfen sind: den für jüngere Schüler etwas ungefügen und schwer zu erlernenden Stoff nicht durch Kürzung, wie es vielfach geschehen, sondern durch Teilung, durch Zerlegung in zahlreiche Unterfragen und Unterantworten fafslicher zu machen. So bilden die 129 Fragen des Heidelberger Lehrbuchs gleichsam den Text, der dann katechetisch zerlegt und erklärt wird. Dieses Verfahren hatte schon der weiland Metropolitan Herm. v. Roques befolgt; seine Arbeit war in 10. Auflage neu herausgegeben vom Sohne Franz v. Roques, und erscheint nunmehr, nachdem auch dieser gestorben, in 11. verb. Auflage[20]) durch Vermittelung der Verlagsbuchhandlung, unverändert, nur mit Angabe der Lieder nach dem Ev. Kirchengesangbuche für den Konsistorialbezirk Kassel statt nach Knapps Liederschatze. Die zweite Bearbeitung stammt von dem k. k. Ober-Kirchenrat D. Alphonse Wilz[21]) 2. Aufl. und giebt das Material in etwas knapperer Form und eleganterer äufserer Ausstattung.

Präparationen zur unterrichtlichen und erbaulichen Behandlung des Katechismus für die vereinigte protestantisch-evangelisch-christliche Kirche der Pfalz hat Dekan H. Guth[22]) verfafst. Dieser Unionskatechismus enthält zahlreiche Anklänge an den lutherischen und den Heidelberger. Er besteht aus 94 Fragen und Antworten und gliedert sich in zwei Teile. I. die christliche Glaubenslehre, 1. von Gott dem Vater, 2. von Jesu Christo dem Sohne Gottes, 3. von dem heiligen Geiste, a) der heil. Geist in den einzelnen Christen, b) die Gemeinschaft der Christen oder die Kirche, mit ihren Gnadenmitteln, Wort und Sakrament. II. Das christ-

---

19) Leipzig, Neumann. — 20) Kassel, Hühn. — 21) Wien, Braumüller. — 22) Kaiserslautern, Tascher.

liche Glaubensleben, 1. das christliche Leben nach Gottes Geboten, 2. das Leben der Christen im Gebete. Die vorliegende Bearbeitung giebt eine besonnene und klare, mit vielen Citaten aus alter und neuer Litteratur, auch mit kurzen Erzählungen durchwobene Erläuterung und kann durch die uns ungewohnte, aber vortreffliche Fassung des alten Lehrstoffes manche Wahrheiten in neues Licht setzen und zu weiterem Nachdenken anregen.

Eine überaus wertvolle und willkommene Gabe verdanken wir dem Oberlehrer am Realgymnasium von Annaberg, Dr. E. Göpfert: ein *Wörterbuch zum kleinen Katechismus Dr. M. Luthers*[23]. Es ist durchaus nicht so leicht, Luthers Sprache im einzelnen genau zu verstehen. Einer der besten Kenner, Löhe, hat einmal gesagt: den Wortverstand des kleinen Katechismus haben, ist keine Kleinigkeit. Ohne die Geschichte der Sprachentwickelung und ohne den Sprachgebrauch zu Luthers Zeit und in seinen übrigen Werken zu kennen, ist ein solcher Wortverstand uns Spätergeborenen kaum mit völliger Sicherheit möglich. Dr. Göpfert hat sich nun der Mühe unterzogen, nachdem er die Urgestalt des kleinen Katechismus Luthers abgedruckt, jedes darin vorkommende Wort auf seine Bedeutung und seine Etymologie anzusehen und den oft überraschenden Befund wiederzugeben. Eine lehrreiche Übersicht über die Luthersprache in ihrer Eigentümlichkeit und klassischen Bedeutung für die gesamte deutsche Sprachentwicklung schickt er voraus, und dann folgt in alphabetischer Reihenfolge das Wörterbuch. Als Probe der Behandlung geben wir den Artikel *abspannen* wieder; „*abspannen*, ablocken, durch Überreden (Ablocken) jemanden entfremden: Dafs wir unserm Nächsten nicht sein Weib, Gesinde oder Vieh abspannen. 10. Geb. Das Wort gilt besonders vom Verlocken und Abwendigmachen des Gesindes, der Kunden und führt auf althochdeutsch spanan, mittelhochd. spanen (Prät. spuon) = locken, anlocken. Von demselben ist auch abgeleitet ahd. die spaust, mhd. die gespaust = die Verlockung, der Trug und das gespenste, unser Gespenst, eigentlich Trugbild, geisterhafte Erscheinung; abspenstig = abtrünnig, jem. abspenstig werden = ihn verlassen, abspenstig machen = abwenden. Luther im deutsch. Kat.: „Das ist aber bey uns nicht seltzam, das einer dem andern sein Knecht odder Dienstmagd abspannt und entfrömbdet odder mit guten worden abdringet“.

Geschichten zum Katechismus bringen zwei vorliegende Bücher, das erstere für ganz kleine Kinder, das andere für reifere: Dr. Hibeau, *Die zehn Gebote erläutert durch Bilder aus dem Leben*[24] 3. verb. Auflage, und *Religiöses Schatzkästlein*, kleine Geschichten zur Belebung des religiösen Sinns für die Jugend, herausgegeben von einem Lehrerkreise[25].

Für die Schule gemeint aber wenig dazu geeignet ist die *Darstellung*

---

[23]) Leipzig. Teubner. — [24]) Berlin. Meidinger. — [25]) Zürich, Schröter u. Meyer.

der christlichen Religion von Ulr. R. Schmid, em. Pastor[26]). Das Buch zerfällt in zwei Teile; der erste ist für die Gebildeten, der zweite, der den Stoff in etwas gedrängterer Form wiederholt, für den Unterricht bestimmt; in einer 27jährigen Amtswirksamkeit hat der Verf. an dem zweiten Teile, der den Konfirmanden diktiert wurde, gearbeitet. In einer seltsamen Ordnung werden auf 89 Seiten zuerst die Eigenschaften Gottes: Liebe, Heiligkeit, Allmacht, Allgegenwart, Weisheit, Ewigkeit, Geistigkeit, sodann die „Gefühle, Gesinnungen und Pflichten gegen Gott“ (Liebe, Gebet, Kindesverhältnis, Dankbarkeit, fromme Gefühle im Frühling, Demut, Ehrfurcht, Gottergebenheit, Unsterblichkeit, Gehorsam u. s. w.), die Pflichten gegen unsern Nächsten und die Pflichten gegen uns selbst erörtert. Auf 10 Seiten wird dann von Jesu Christo und auf 20 vom heiligen Geiste gesprochen; im „Diktat“ fallen auf Christus 2, auf den heiligen Geist 6 Seiten, auf Gott und unsere Gefühle, Gesinnungen und Pflichten 36 Seiten. Ein Anhang enthält auf 20 Seiten „Anzeigen meiner Schriften nebst Inhaltsangabe, Auszüge und Rezensionen derselben, Erläuterungen und Erinnerungen dazu.“

Nicht für die Schule gemeint, aber dem Religionslehrer zum Selbststudium auf das dringlichste zu empfehlen ist ein Schriftchen von 41 Seiten, das gleichfalls aus Jena stammt, aber durch Klarheit, Folgerichtigkeit des Denkens und Tiefe der Auffassung sich von der vorigen Schrift weltenweit entfernt. Ich meine die zuerst in den Jahrbüchern für protestantische Theologie erschienenen *Hauptpunkte der christlichen Glaubenslehre im mrisse Udargestellt* von R. A. Lipsius[27]). Ref. bekennt gern, dafs ihn lange eine Schrift nicht so gefesselt hat, wie dies kleine, knappe und unscheinbare Werkchen, das doch eine ganze Dogmatik in nuce enthält. Ich verhehle nicht, dafs ich in etlichen Stücken sachlich von D. Lipsius verschiedener Meinung bin. Seine Christologie, die er bei seiner sonstigen straffen Biblicität nur festhalten kann, weil er bei einigen biblischen Schriftstellern hier und da „unter dem Einflusse der Zeitbildung unternommene theologische Formulierungen“ annimmt, seine Christologie, so unbedingt sie die absolute Offenbarung Gottes in Christo und die ausschliefslich göttliche Aktion im Heilswerke festhält, ist nicht die altchristliche und altevangelische, die auf den Aussagen auch des Johannesevangeliums und auf der paulinischen Christologie beruht. Doch möchte ich darauf aufmerksam machen, dafs D. Lipsius, wiewohl er die persönliche Präexistenz Jesu als Logos nirgends anerkennt, dennoch in dem Abschnitt über den christlichen Gottesglauben von vornherein folgendes sagt: „Auf dieser Grundlage (der heil. Schrift) sind die einzelnen christlichen Glaubenssätze als ein zusammenhängendes Ganzes zu entwickeln. Sie fassen sich zusammen in dem Glauben an Gott den Vater, der sich im Sohne als die versöhnende und erlösende Liebe offenbart und sich im

---

[26]) Jena, Pohle. Neue vermehrte Ausgabe. — [27]) Braunschweig, Schwetschke u. Sohn.

heiligen Geiste den Gläubigen zur Liebesgemeinschaft mit ihnen mitteilt. Diese göttliche Offenbarungsdreiheit mufs im göttlichen Wesen gegründet sein; denn sonst wäre Gott als Vater im Sohne und durch den Geist nicht wahrhaft offenbar. Aber unserm Denken gebricht jede Möglichkeit, über innere Unterschiede im transcendenten göttlichen Wesen, vollends über persönliche Unterschiede in der göttlichen Persönlichkeit, irgend etwas logisch Haltbares auszumitteln. Auch die Ausdrücke Vater, Sohn und Geist bezeichnen ein dreifaches Verhältnis Gottes zum Menschen und zu seiner Welt, während sie als Bezeichnungen innergöttlicher Verhältnisse sich jeder logischen Analyse entziehen. Übersieht man diesen Thatbestand und versucht gleichwohl über das innergöttliche Wesen zu spekulieren, so gerät man notwendig in mythologische Vorstellungen." — Ich habe absichtlich diesen ganzen Passus, mit welchem ich völlig übereinstimme, hierher gesetzt, weil er die eigentümlichen Vorzüge der Lipsiusschen Schrift und Denkweise kennzeichnet: die feinsinnige Sorgfalt und rückhaltlose Ehrlichkeit in Bezug auf das zu Bekennende und das von der Erkenntnis Auszuschliefsende. Denn darauf geht die ganze ungemein fesselnde Abhandlung hinaus, nachzuweisen, dafs, und für die einzelnen Glaubenspunkte: wie die an den kausalen Weltzusammenhang gebundene Verstandeserkenntnis und die auf persönlichen inneren Erlebnissen der religiös-sittlichen Erfahrung gegründete Glaubensaussage scheinbar kollidieren, und doch unbedingt, vermöge der Einheitlichkeit unseres Wesens, sich nicht endgültig gegenseitig ausschliefsen dürfen, sondern einer höheren Einigung in der Vollendung des Reiches Gottes entgegengehen. Dem Religionslehrer kann für seinen Unterricht gar nichts Wichtigeres gewünscht werden, als dafs er einerseits sich und seinen Schülern zumal auf den oberen Stufen die unverrückbaren Schranken gegenwärtig hält, welche dem logischen Denken gesetzt sind, und dafs er anderseits mit derselben Energie des Bekennens wie D. Lipsius im vorliegenden Buche die zweifellose Realität der religiösen Erfahrung und ihrer transcendenten Objekte hervorhebt und in ihrem selbständigen, souveränen Rechte schützt, ohne in Ritschlscher Weise zwischen der religiösen Gewifsheit und der theoretischen Wissenschaft eine trennende „chinesische Mauer" aufzuführen.

Wer nach etwas leichterer Speise begehrt, dem seien zwei diese Frage streifende Vorträge von Prof. Hafner und Lic. Weber *Über Annäherungen der modernen Wissenschaft und Bildung an das Evangelium*[28]) empfohlen; nur dafs hier jede prinzipielle Erörterung des Verhältnisses von Wissenschaft und Evangelium fehlt, und mehr die zufälligen Berührungspunkte hervorgehoben werden.

Endlich seien noch einige, die interkonfessionellen Verhältnisse betreffende Schriftchen erwähnt. *Die wichtigsten Unterscheidungslehren der römisch-kathol. und der evang.-protestantischen Kirche für evangelische Schulen u. s. w.* von K. Lyncker[29]), ein geharnischtes, wohl brauchbares

[28]) M.-Gladbach, Evang. Vereinshaus. — [29]) Mainz, Kern.

Büchlein, das nur besser gethan hätte, statt mit der Lehre von der heil. Schrift mit der den ganzen Dissensus beherrschenden Lehre von der Kirche zu beginnen. *Das katholische und das evangelische Lebensideal*, zwei Vorträge von Dr. H. Behn, Pastor an S. Marien zu Parchim[30]. Eine ganz ausgezeichnete Schrift, die der Beachtung nicht dringend genug empfohlen werden kann, weil sie im engeren Rahmen die Geschichte und die Bedeutung der beiderseitigen Lebensideale aus reicher Sachkenntnis und mit überzeugungstreuer Wärme vorführt, freilich von der Gewifsheit ausgehend: Es handelt sich hier nicht um das eine oder andere Lehrstück des kirchlichen Bekenntnisses, sondern um einen grundsätzlichen Gegensatz in der Auffassung des gesamten Christentums. — *Die evangelische Landeskirche des Herzogtums Anhalt und der lutherische Katechismus*, eine Warnung[31]). Diese anonyme Flugschrift will die Reste der reformierten Kirche, welche in Anhalt noch in den meisten Gemeinden zu Recht bestehe, vor der drohenden Überflutung mit dem lutherischen Katechismus, wie sie nach den Verhandlungen auf der letzten Landessynode in Aussicht stehe, warnen. Sie verlangt den Heidelberger für die reformierten, den lutherischen Katechismus für die lutherischen Gemeinden; wenn nicht, dann wenigstens blofs ein Spruchbuch mit vermehrten Stellen, für die reformierten Gemeinden aber den Text in der Form, wie sie der Heidelberger Katechismus bietet.

3. Zur biblischen und Kirchengeschichte.

Eine in manchen Beziehungen beachtenswerte Erscheinung ist die *Biblische Geschichte als Vorstufe zum systematischen Religionsunterricht* von Professor A. Voigt am Herzog-Ernst-Seminar zu Gotha[32]), 5. Aufl. Die leitenden Grundsätze für das Buch waren 1. Herstellung eines Textes, der den Anforderungen der Schule in Bezug auf die deutsche Sprache genüge; 2. Hervorhebung der Heilsidee und des Reiches Gottes; 3. gröfsere Übersichtlichkeit durch Unterteilungen; 4. Kürzung und Ausscheidung des Unwesentlicheren. Nur in betreff des ersten Punktes ist m. E. zu viel geschehen, und der Bibeltext in seiner ehrwürdigen Gestalt zu scharf angegriffen. Die kindliche Weise der biblischen Erzählung, die Anknüpfung mit dem praktischen „Und“ statt des nunmehr gewählten „dann, darauf, nun, aber“ u. s. w., selbst die bekanntesten Wendungen, wie der „Erdenklofs“, „deine Liebe ist mir sonderlicher gewesen als Frauenliebe“, haben weichen müssen; statt des letzteren heifst es hier: „gar wundersam war deine Liebe, gar wonnig warst du mir“. Im übrigen ist das erstrebte Ziel vortrefflich erreicht. Die Unterteilung empfiehlt sich fast stets als sachlich und wohl überlegt. Gleich die erste Partition ist geschickt gewählt: 1. die drei Scheidetage der Schöpfung, 2. die drei Bautage, 3. der

---

[30]) Güstrow, Opitz u. Co. — [31]) Köthen, Schettlers Erben. — [32]) Gotha. Thienemann.

Ruhetag. Meisterhaft gelungen ist die Behandlung des Lebens Jesu: 1. seine Geburt und Jugend, 2. sein erstes Auftreten, 3. Jesus der Wunderthäter, 4. Jesus der Lehrer: Jesus und Nikodemus, Jesus und die Samariterin, der Kinderfreund, der reiche Jüngling, der gute Hirt, die Bergpredigt; die Gleichnisse über das Reich Gottes, a) der Wert des Reiches (Schatz im Acker, Perle), b) das Oberhaupt des Reiches (verlorene Schaf und Groschen, Arbeiter im Weinberge, der unfruchtbare Feigenbaum), c) die Genossen des Reiches: Bedingungen der Aufnahme (Pharisäer und Zöllner, verlorene Sohn), Bewährung der Teilnahme (barmherzige Samariter, ungerechte Haushalter), d) die Hemmungen und Widersacher des Reiches (grofse Abendmahl, reiche Mann und Lazarus, 10 Jungfrauen, böse Weingärtner, Schalksknecht), e) die Entwicklung des Reichs (Säemann, Unkraut, die Centner, Senfkorn und Sauerteig, jüngstes Gericht), 5. Jesu Leidensgang, 6. Leiden und Sterben, 7. Auferstehung und Himmelfahrt. Die Apostelgeschichte steht unter der Überschrift: die Annahme des Heils, die Gemeinde des Herrn, a) unter den Juden, b) unter den Heiden. Alles klar, präcis, treffend — und der Nachahmung wert.

Die *Biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments* von dem verstorbenen Schulrat Wendel[33]), 161. Stereotypauflage, erzählen ausschliefslich mit den Worten der heiligen Schrift; aber es fehlen gänzlich die Reiches-Gottes-Überschriften, welche das Voigtsche Buch so besonders auszeichnen; auch sind die Teilüberschriften nicht so in das Verständnis einführend, sondern blofs inhaltlich sachlich. Jeder der 50 alt- und 52 neutestamentlichen Geschichten sind erläuternde Bibelstellen und ein Liedervers beigefügt. Im übrigen spricht die Zahl der Auflagen, von 1857 bis 1889 = 161, von selbst für die Brauchbarkeit des Buches.

In M. Fürbringers *Biblischen Geschichten*, Abteilung für Oberklassen, besorgt von H. Bertram[34]), Stadtschulrat, 26. Auflage, ist der Versuch gemacht, den ganzen Katechismustext nach und nach und mit Wiederholungen geeigneten biblischen Geschichten zuzuteilen und so die betreffende Katechismuslehre aus der Anschauung herauswachsen zu lassen. Leider fehlt für diese Arbeit ein Register. Wir ergänzen es hier, um die Rohdenschen Gedanken in einer Übersicht der vorliegenden Ausführung zu exemplifizieren. Das erste Gebot steht hinter den Geschichten vom Sündenfall, von Abrahams Berufung, dem goldenen Kalb; das 2. Baalsdienst, Bestrafung des Fluchers, Levit. 24; das 3. Schöpfung, Sabbath, 12jährige Jesus im Tempel; das 4. Elieser, Rebekka und Isaak, Jakobs Aufnahme in Ägypten, David und Absalom; das 5. Kain und Abel, Josefs Brüder; das 6. Bathseba; das 7. Achan; das 8. Naboth; das 9. und 10. Esau und Jakob. Der erste Artikel wird bei Abrahams Berufung, die Erklärung stückweise bei der Geschichte vom Paradies und Jakobs Schutz auf der Flucht gegeben; der 2. in der Geschichte Jesu; der 3. Apostel-

[33]) Breslau, Dülfer. — [34]) Berlin, Prausnitz.



geschichte II. Das Vater-Unser: Daniel; 1. Bitte, Gesetzgebung; 2. David wird König; 3. Isaaks Opferung und Hiob; 4. Jakob und Laban, Israel in der Wüste, Elias und die Witwe, Speisung; 5. Jakobs und Esaus Versöhnung, Josef giebt sich zu erkennen; 6. Jesu Versuchung; 7. Jakobs und Moses Tod. Das 4. Hauptstück bei der Einsetzung der Taufe, das 5. „die erste christliche Gemeinde in Jerusalem". Auch hier kann man nur zur Nachahmung auffordern. Übrigens erzählt Fürbringer überwiegend mit Bibelworten; die Beziehung auf das Reich Gottes fehlt. Die jedesmal hinzugefügten Sprüche und Lieder, letztere nur bei einzelnen Geschichten, dann aber das ganze Lied, sind gut ausgewählt.

Das *Lehrbuch der Heiligen Geschichte* von D. Joh. H. Kurtz[35]), 17. Auflage, ist nicht für Schüler, höchstens für Gymnasiasten der obersten Klassen geeignet. Wohl aber orientiert es den Lehrer, den jungen Theologen und jeden bibelforschenden Christen trefflich und verfolgt den „göttlichen Heilsplan" in der Geschichte der Offenbarung mit feinem Spürsinn. Ein Fülle theologischen Stoffes ist in das Buch hineingearbeitet.

Die *Biblische Geschichte* von Prediger Nürnberg und Hauptlehrer Mafskow[36]), von welcher seit 1868 weit über 100000 Exemplare verbreitet sind, empfiehlt sich durch die genaue Verteilung des Stoffes: auf die Unterstufe alle zwei Wochen eine Geschichte, auf die Mittelstufe wöchentlich zwei; es sind 42 Erzählungen aus dem Alten, 46 aus dem Neuen Testament. Der Text ist nur, wenn mit Anführungszeichen versehen, der biblische; sonst wird das zu Berichtende einfach und schlicht zusammengefafst. Eine wesentliche Verbesserung hat das Buch durch die von Rektor Bendziula in Stettin hinzugefügte logische Gliederung und Teilüberschreibung erhalten.

Zur Vorbereitung für Lehrer, Eltern, auch Sonntagschullehrer hat Rektor, vormals Prediger, Otto Schäfer in Frankfurt a. M. eine *Erklärung biblischer Geschichten des A. Test.*[37]) in Form von Erzählungen geschrieben, die sich als recht brauchbar erweisen kann. Nicht im Bibeltext, sondern frei, aber einfach erzählend, überall die deutenden Bemerkungen einflechtend und die Situation durch Schilderung von Ort und Zeit belebend verfolgt der Verf. das Ziel, an der biblischen Geschichte die christliche Wahrheit und Lehre anschaulich werden zu lassen. Christus selbst ist ihm Kern und Stern der Bibel; auf alles typisch und direkt Messianische wird das Hauptgewicht gelegt, daher auch hie und da ein christliches Kirchenlied eingefügt. Dennoch ist das Neue Testament nicht willkürlich in das Alte hineingetragen, sondern nur von der Vollendung und Erfüllung die Deutung für die Vorbereitung genommen. Fast jede Geschichte wird auf das Neue Testament bezogen. Dem ersten Buche Mose sind von den 576 Seiten 200 gewidmet.

Das Biblische Lesebuch von Otto Schulz in seiner Bearbeitung von

---

[35]) Leipzig, Reichardt. — [36]) Neubrandenburg, Brünslow; 12. Aufl. — [37]) Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing.

Dr. Klix[38]) hat seine vorzügliche Brauchbarkeit bereits erwiesen. Seit 1879 liegt die 27. Stereotypausgabe vor. Es ist ein Hülfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, das fünf Jahre lang den Schüler begleiten soll. Die biblische Geschichte wird für Sexta (Altes Testament), Quinta (Neues Testament) und Quarta (A.T.) in Bibelworten erzählt, für Quarta bestimmt sind auch gut ausgewählte Stücke aus dem Psalter und den Propheten. Der Tertia wird das Neue Testament selbst in die Hand gegeben, und nach den genauen Dispositionen des Hülfsbuchs Matthäus oder Lukas (nicht in synoptischer Zusammenfassung), Apostelgeschichte und der Galaterbrief gelesen. Hier sind noch Abschnitte aus der Bibelkunde, biblischen Geographie, die auch in Quarta betrieben wird, sowie Stücke aus der Kirchengeschichte durchzunehmen. Die nachexilische Geschichte der Juden ist zum Nachlesen beigefügt. Der Katechismus mit Bibelsprüchen und 36 Kirchenliedern bildet den Beschlufs. Das gesamte Material ist übersichtlich mit Zeittafeln für die Geschichte des Reiches Gottes zusammengestellt, nirgends zu viel oder zu wenig gegeben und dadurch ein wirkliches Schulbuch geschaffen, das seinen Wert behalten wird.

Mehr lokale Bedeutung hat das *Biblische Lesebuch*[39]) für den evangelischen Religionsunterricht an den höheren Schulen Württembergs, nach der amtlich festgestellten Auswahl, 2 Hefte A. u. N. Testament. Der württembergische Kultusminister hatte 1876 nur die Auswahl der zu behandelnden Geschichten getroffen und der Schule überlassen, die Stücke in der Schrift nachzulesen. Hier sind die betreffenden Erzählungen zusammengestellt und mit ganz kurzen Anmerkungen versehen. Der Text ist nach der von Meyer und Stier berichtigten Übersetzung Luthers gegeben. Im Neuen Testament sind 15 Lektionen den apostolischen Briefen entnommen.

Wir wenden uns zu den kirchengeschichtlichen Handbüchern.

Die Übersicht der Kirchengeschichte von Oberl. Dr. O. Krüger[40]) in Chemnitz verspricht in der „Motive und Grundsätze“ überschriebenen Vorrede: „Der Leitfaden enthält die ganze Entwickelung der christlichen Kirche im Zusammenhange ohne wesentliche Lücken, um ein zerstücktes Wesen zu vermeiden und eine einheitliche, in sich geschlossene Auffassung zu ermöglichen. Was die Form betrifft, so ist in der Hauptsache eine knappe Form der Erzählung gewählt worden, dagegen vermieden blofse Angabe und blofses Anhäufen von Zahlen und Namen“. Leider ist dieses Versprechen nicht eingelöst. Gleich die ersten zwei Seiten häufen eine Menge Namen und Daten ohne jede syntaktische Verbindung. Desgleichen finden sich weit über das Mafs des Erlaubten hinausgehende lateinische, deutsche, englische, französische, griechische Büchertitel, z. T. ohne jede Andeutung des Inhaltes. Wo eine zusammenhängendere Schilderung recht eigentlich ge-

[38]) Berlin, Oehmigke. — [39]) Heilbronn, Gebr. Henninger. — [40]) Leipzig, Teubner.



wiesen gewesen wäre, bei der Darstellung des christlichen Lebens, heifst es z. B. für die zweite Periode in 5 Zeilen: „Es entstand das christliche Anachoreten- und Mönchtum. Anachoreten: Antonius aus Koma in Oberägypten † 356. Cönobiten: Pachomius auf der Nilinsel Tabennä. Styliten: Symeon Stylites. Klostergründung im Abendland". Ist das nicht zerhackt? Scholastik und Mystik werden nicht erklärt, nur genannt. Nicht einmal die Motive zur Reformation der Kirche kommen zur Darstellung; es werden immer blofs die Daten, nicht aber „die ganze Entwickelung der christlichen Kirche im Zusammenhange" gegeben. Im Vergleich mit der deutschen Reformationsgeschichte hat die der Länder Frankreich, Niederlande und England immer noch einen zu grofsen Raum erhalten. Übrigens war das Christentum durchaus nicht von vornherein religio illicita.

Weniger anspruchsvoll in seinen „Motiven und Grundsätzen", aber reicheren Stoff bietend ist der *Grundrifs der Kirchengeschichte* von Dir. Dr. Holzweifsig zu Burg[41]), der nur ein „Repetitionsbuch" sein will. In allen drei Hauptperioden der Geschichte (innerhalb der griechisch-römischen Welt, innerhalb der römisch-germanischen Welt des Mittelalters, seit der Reformation) kehren in fester Reihenfolge die fünf Rubriken wieder: Ausbreitung, Verfassung, Kultur, Leben, Lehre, ein Schematismus, der für die Zeit der Reformation, wo die Lehre in den eigentlichen Mittelpunkt des kirchlichen Lebens trat, wohl hätte aufgegeben werden können. In der ersten Periode fehlen Männer wie Hieronymus, Leo I., Gregor I., Martin von Tours gänzlich. In der zweiten konnten Gottschalk, Paschasius und Berengar ohne Schaden wegbleiben. Für die dritte bemerken wir: Luther ist nicht nur „durch ernste Lebenserfahrungen (Alexius' Tod, Lebensgefahr beim Gewitter) ins Kloster" getrieben. Dieser Schritt mufste tiefer begründet werden. Wegbleiben für ein Schülerbuch konnte: der Züricher Vergleich, der Genfer von 1554, die Daten für Einführung des reformierten Bekenntnisses in den kleinen deutschen Territorien. Paul III ist wahrlich kein „sittenstrenger" Papst gewesen, wie er S. 27 genannt wird. Die Beigaben, die 3 ökumenischen und das Augsburger Bekenntnis, sind willkommen, das ganze Buch, trotz der kleinen Anstände, sehr brauchbar.

Viel ausführlicher und in ansprechend zusammenhängender Erzählung ist die *Kirchengeschichte* für höhere Lehranstalten, Seminarien und zum Selbstunterricht, von Seminardirektor a. D. und Kreisschulinspektor H. Reinecke in Berlin[42]). Auch zum häuslichen Nachlesen für die Schüler ist das Buch empfehlenswert. Der Vermerk auf dem Titel: „nach wissenschaftlichen Quellen" liefse eigentlich mehr Quellenauszüge erwarten, als wirklich gegeben werden. Davon enthält der Anhang eigentlich nur drei nicht allgemeiner zugängliche: eine Anzahl der 95 Thesen Luthers, und neben der deutschen Augustana (21 Artikel) den ganzen 1. und 2. Teil der schmalkaldischen Artikel, sowie Stücke aus der Konkordienformel.

[41]) Delitzsch, Pabst. — [42]) Berlin, Oehmigke.



Der schon oben erwähnte Prof. Lyncker in Mainz hat auch ein kleines kirchengeschichtliches Heft geschrieben: *Lebensbilder aus der Kirchengeschichte für evangel. Schulen und das christliche Haus*[43]. Es sind zusammenhängende, flott und lebendig geschriebene Erzählungen auf im ganzen 36 Seiten, nur das Allernötigste enthaltend. Kein Origenes oder Athanasius, kein Ambrosius oder Augustinus, keine Häresie oder Lehrentwickelung wird erwähnt; nur das Thatsächliche der äufseren Schicksale und Lebensgestaltung der christlichen Kirche; die vielen Namen von Missionaren unter den Deutschen des Rheinlandes erklären sich durch lokale Interessen. Am ausführlichsten ist natürlich die Reformationsgeschichte, auch die schweizerische behandelt. Die neueren christlichen Liebeswerke und Einigungsbestrebungen finden mit Recht ihre gebührende Berücksichtigung.

Endlich erwähnen wir noch die *Geschichtstabellen für den Religionsunterricht an höheren Lehranstalten* vom Stadtdiak. J. Vogel in Plauen[44]. Der Plan des Verf. ist eine Übersicht über die ganze Heilsgeschichte in Zeittafeln, „also Bibelkunde, Kirchengeschichte und Dogmengeschichte" zu geben. Von Noah an reichen diese Zeittafeln mithin bis auf den Kulturkampf, bei dessen Erwähnung auch hier Leo XIII als „friedfertiger Papst" auftritt. Der Grundgedanke ist willkommen zu heifsen, da es sich um ein Repetitionsbuch für einen vielumfassenden Lehrstoff handeln soll. Um so nötiger wird die von dem Verf. beabsichtigte „strenge Sichtung" und „klare Fassung", wie „übersichtliche Anordnung". Er wird es uns daher hoffentlich danken, wenn wir ihn für weitere Auflagen noch auf einige Lapsus hinweisen. Statt der zu lernenden Psalmen 67 und 100 (bei nur 6 zu memorierenden überhaupt) wären wohl Psalm 8 und 121 vorzuziehen. Salomo die Attribute „weise und prachtliebend" zu geben statt „aber" ist verkehrt. Markus war nicht Arzt. Der Klerus sind weder im A. noch im N. Bunde „die durchs Los Erwählten", sondern denen der Herr und sein Dienst zugefallen ist. Konstantin hat 323 das Christentum nicht zur Staatsreligion erhoben, sondern Licinius besiegt; er blieb ja heidnischer Pontifex maximus. Die „Gottgleichheit des Sohnes Gottes" statt „Christi" ist ungeschickt. Die Basilika hat keine Kreuzform. Petrus Waldus „Valdez" zu nennen, ist völlig unmotiviert. Im Kirchenstil durfte der gotische nicht vor dem romanischen genannt werden. Bonifatius schreibt man jetzt nur Winfried, die Päpste werden mit c geschrieben. Eine „anglikanische Hochkirche" giebt es nicht, wohl aber eine anglikanische Staatskirche mit hochkirchlichen, breitkirchlichen und niederkirchlichen Parteigruppen. Von Calvin nur zu berichten: „er übte als Prediger in Genf strenge Kirchenzucht und liefs sogar Servet verbrennen", ist doch gar zu unbefangen. Unter 1861 ist „London" hoffentlich ein arger Druckfehler. („Zuerst in London und später in den meisten evangelischen Landeskirchen Deutschlands wurde

[43]) Mainz, Kern. — [44]) Berlin, Spamer.



eine presbyteriale und synodale Verfassung eingeführt." Soll es „Preufsen" heifsen? Aber da wurde 1851 mit dieser Einführung der Anfang gemacht, und für Rheinland-Westfalen bestand die betr. Verfassung seit der Reformation.) Der Ulfilastext befindet sich nicht nur in Upsala; das dortige MS umfafst 177 Blätter, während das Mailänder 186 zählt, das Wolfenbütteler allerdings nur 4. — Der Verf. sieht, dafs noch vieles zu bessern ist. Vielleicht empfiehlt sich eine noch gröfsere Kürze; die erstrebte Redeweise in „für sich allein verständlichen Sätzen" führt zu allerhand Mifslichkeiten. Soll es ein Repetitionsbuch sein, dann genügen auch „abgerissene Worte". Die zusammenhängenden Sätze erwecken Ansprüche, die nicht befriedigt werden.

Von nur partikularer Bedeutung ist der *Leitfaden zum Unterricht* für die Gemein-Jugend über Geschichte, Zweck und Wesen der *Brüdergemeinde*[45]) und die Programmschrift des Realschuloberlehrers F. H. Baumgärtel über *Die kirchlichen Zustände Bautzens im 16. und 17. Jahrhundert*[46]). Dasselbe könnte auch von der Festschrift des Professor D. Lommatzsch vermutet werden: *Geschichte der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin*[47]), zu ihrem 150jährigen Jubiläum. Doch ist einmal die Geschichte der Dreifaltigkeitskirche hier auf das interessanteste mit der ganzen Kirchengeschichte Berlins und der Kirchenpolitik der Hohenzollern verbunden; sodann aber greift die Thätigkeit einiger Geistlichen dieser Gemeinde tief in die Entwickelung des Schulwesens der Hauptstadt überhaupt ein. Der thatkräftige, umsichtige und herzlich fromme lutherische Pfarrer Hecker, ein Schüler Franckes, hat die Volks- und Gemeindeschulen erst geschaffen. Das Beichtgeld nahm er zum Grundkapital; später erhielt er wöchentlich 2 Thaler aus den Kirchenbeckengeldern. Im Schulberichte von 1740 meldete er, als ein Wohlthäter ihm einen Reichsthaler geschenkt hatte: „Für einen Reichsthaler und 2 Groschen kann einer, der bemittelt ist oder selbst keine Kinder hat, ein Kind ein ganzes Jahr hindurch unterrichten lassen und weifs, dafs seine Wohlthaten nicht übel angewendet worden." Aus der Elementarschule wurde bald eine mehrklassige deutsche Schule, dann kam Latein, später Griechisch, Französisch, Naturkunde u. a. hinzu. 1747 eröffnete Hecker „die ökonomisch-mathematische Realschule", aus der dann das jetzige Königl. Realgymnasium in der Kochstrafse geworden ist. Noch weiteren höchst anziehenden Stoff wird man in der lehrreichen Schrift finden, die viel mehr bietet als der Titel erwarten läfst.

Von D. G. Warnecks Buch *Die Mission in der Schule*[48]) ist bereits die 5. verbesserte Auflage (innerhalb zweier Jahre) erschienen. Es wird sich schon in vielen Schulen eingebürgert haben und ist auch auf höheren Anstalten wohl verwendbar. Grofse „Reichesgottesgedanken" durchziehen die Abschnitte: „die Mission in der biblischen Geschichte

---

[45]) Gnadau, Unitätsbuchh. 3. Aufl. — [46]) Pg. d. Rsch. Bautzen. — [47]) Berlin, G. Reimer. — [48]) Gütersloh, Bertelsmann.

alten und neuen Testaments“, und „ein Gang durch die Apostelgeschichte“. Der kurze Abrifs der Missionsgeschichte orientiert wenigstens in weitestem Rahmen: „die Mission im Katechismusunterricht“ und „im geographischen Unterricht“ giebt viele einzelne Erzählungen und genauere Daten über den gegenwärtigen Bestand der Mission. Willkommen sind auch die zwei letzten Abschnitte: „Die deutschen Kolonieen“ und „Was hat Deutschland für die Mission gethan?“.

Zwei Programmschriften über kirchengeschichtlichen Stoff erwähnen wir nur kurz. Beide sind torsi, und brechen mit der Erörterung da ab, wo sie am interessantesten wird: *Über die Selbstverleugnung bei den Hauptvertretern der deutschen Mystik*, von Dr. E. Fiebiger[49]), wo nur Meister Eckart zu Worte kommt, während Tauler, Suso, die deutsche Theologie, Thomas a Kempis einem weiteren Programm vorbehalten bleiben sollen. Oberlehrer Gust. Hofmeister aber kommt in seinem *Bernhard v. Clairvaux* I. Teil[50]) nur bis zu den Anfängen des Mönchslebens Bernhards und zur Untersuchung über die angeblichen Wunder des grofsen Mystikers, die der Verf. in ihrer Thatsächlichkeit bestreitet.

4. Hülfsmittel zum Bibelstudium.

Am besten behandeln wir vielleicht unter dieser neuen Überschrift die demnächst zu erwähnenden Erscheinungen.

Zuerst sei eine *Handkarte zur biblischen Geographie* mit besonderer Berücksichtigung des heiligen Landes von Oberl. Dr. Streich[51]) genannt; nicht so sauber und übersichtlich wie die Kiepertschen Karten, aber für 30 Pf. vollständig das Nötige gebend: eine Hauptkarte vom persischen Meerbusen bis Rom mit den Reisen Pauli und dem Wüstenzuge Israels, und zwei Nebenkarten, Alt- und Neupalästina, nebst einem kleinen Plan von Jerusalem und einem Höhendurchschnitt vom Sinai bis zum Gr. Hermon.

Die Besprechung der *Erinnerungen an meine Palästinareise im Jahre 1886* von Gymnasiallehrer D. Franz Spotte[52]), 2. Auflage, hätte eigentlich, da der Verfasser Katholik, meinem katholischen Herrn Berichtsgenossen zugestanden. Doch verzichtet derselbe vielleicht darauf, wenn er hört, dafs der Verf. von dem heiligen Hause in Nazareth alles Ernstes erzählt, „es sei am 10. Mai 1291 auf einem Hügel am Ufer des Meeres zu Tersate bei Fiume in Kroatien an einem Orte mit Namen Raunizza ohne Grundmauern auf dem blofsen Boden stehend gefunden, am 10. Dezember 1294 von neuem verschwunden und nach Italien in einen Lorbeerwald bei Recanati, dann auf einen benachbarten Berg und endlich nach Loretto übertragen worden“.

---

49) Pg. Kgl. Gymn. zu Brieg. — 50) Pg. der Charlottenschule zu Berlin (Berlin, Gaertner). — 51) Efslingen, Lung. 2. Aufl. — 52) Breslau, Wolff.



Ein sehr verständiges Unternehmen ist die Herausgabe eines *Novum Testamentum graece für den Schulgebrauch erklärt*, von Oberlehrer Dr. Zelle[53]) am Humboldtsgymnasium in Berlin. Bisher liegt nur das Evangelium des Matthäus mit Ergänzungsstellen aus Lukas (1. 2; 14. 15. 16. 18) und Johannes (2, 1—11) vor. Der ganze Text (überwiegend der der Recepta) ist mit deutschen Anmerkungen am Fuſs der Seite versehen, die dem Lehrer eine Menge von Erklärungen über Namen und Sachen, über geschichtliche und geographische Verhältnisse, über grammatische, lexikalische und syntaktische Einzelheiten ersparen und ihm den nötigen Raum für die hier völlig unterlassene Einführung in das eigentliche Verständnis der Gedanken in Wort und That gewähren. Es ist zu hoffen, daſs diese Arbeit fortgesetzt werde.

Die *Elementargrammatik der griechischen Sprache des N. Testaments* von Prof. a. D. Th. Burchardi[54]) ist, da sie nicht akademisch Gebildete in die neutestamentliche Gräcität einführen will und daher grundsätzlich jede Vergleichung mit dem klassischen Sprachgebrauch ausschlieſst, für Schulzwecke weniger brauchbar. Die ganze Syntax kommt natürlich sehr stiefmütterlich fort; sie ist auf 16 Seiten behandelt.

Lic. Dr. Hollenbergs *Hebräisches Schulbuch*[55]), von Oberl. Joh. Hollenberg in 7. Auflage bearbeitet, ist in seiner Tüchtigkeit und verständigen und nachahmenswerten Verzichtleistung auf vorgebliche Wissenschaftlichkeit und Systematisierung bewährt. In dieser neuen Auflage ist für die Lektüre der Sekundaner 1. Sam. 31 (Sauls Tod) hinzugekommen. Die unpunktierten Stücke aus dem N. Test. entstammen der gröſseren Ausgabe der Delitzschschen Übersetzung.

Von den zwei Vorträgen der theologischen Konferenz zu Gieſsen: Prof. Eibach, *Über die wissenschaftliche Behandlung und praktische Benutzung der heil. Schrift*, und Prof. Schürer, *Über den gegenwärtigen Stand der johanneischen Frage*[56]) ist der erstere für die Schule nicht recht verwertbar, da er bloſs zu dem ziemlich dehnbaren und vagen Resultate gelangt: nichts nehmen, an dessen Platz man nicht im stande ist, etwas Besseres zu setzen, und nichts geben, von dem man fürchten muſs, daſs es nicht verstanden und aufgenommen werde. Der zweite giebt eine im ganzen gerechte und vollständige Übersicht über das Pro und Contra des johanneischen Ursprungs des 4. Evangeliums mit ausgesprochener Vorliebe für das Contra. Einige der gewichtigsten Zeugnisse für die Apostolicität sind allerdings nicht in ihrer ganzen Bedeutung erkannt.

Zur unterrichtlichen Behandlung der Bergpredigt liegen zwei Schriften vor, unter dem genannten Titel von Schulrat A. Grüllich[57]), auch für höhere Gymnasialklassen als Grundlage für eine christliche Ethik wohl brauchbar, wiewohl für diesen Zweck die Erklärungen nicht immer genug in die Tiefe führen; und für die Behandlung wenigstens einer

[53]) Leipzig, Teubner. — [54]) Berlin, Wiegandt u. Grieben. — [55]) Berlin, Weidmann. — [56]) Gieſsen, Ricker. — [57]) Meiſsen, Schlimpert.

Stelle der Bergpredigt ein Programm vom Oberlehrer G. Tiede *Zu Matthaeus V, 17—20*, ein Beitrag zur Exegese der Bergpredigt[58]). Ein etwas seltsamer Versuch, in den Worten: „Gesetz“, „Propheten“, „erfüllen“ eine dreifache Gerechtigkeit, von der Jesus sprechen soll, zu sehen: 1. Die sich mit äufserlicher Erfüllung des Gesetzes abgiebt, 2. die in ernstem Ringen Gesinnung und Wandel in Einklang bringen will, 3. die aus Liebe heraus Gottes Willen erfüllt und allein vor Gott wohlgefällig ist. So soll Vers 17 das Thema der ganzen Bergpredigt enthalten.

Gleichfalls eine Programmarbeit sind die *Bemerkungen zur Behandlung der Apostelgeschichte* von Oberl. Th. Rambeau[59]). Der Verf. weist die Apostelgeschichte noch lieber als in die Obertertia in die Untersekunda als Vorbereitung zur Kirchengeschichte in IIa. Die Abhandlung will den geschichtlichen Inhalt des Buches durch Thematisierung und Gliederung übersichtlicher machen. Als Thema für die Apostelgeschichte formuliert er: „Von der Stiftung der Kirche und von ihrer Ausbreitung durch die Apostel“, offenbar wenig geschickt. Die Stiftung wird nur im 2. Kapitel behandelt, der ganze übrige Stoff in den 26 anderen; Kap. 1 ist dem Verf. nur eine Einleitung. Und doch ist hier, bei der Himmelfahrtsgeschichte, das eigentliche Thema programmartig dem ganzen Buche vorgesetzt: ihr werdet meine Zeugen sein zu Jerusalem und in ganz Judäa und Samaria und bis an das Ende der Erde; oder: der Gang des Reiches Gottes von Jerusalem bis Rom. Wenn Thematisierung und Gliederung erstrebt wurden, dann mufste dies jedenfalls auch mit der schwierigen Rede des Stephanus geschehen. Dazu ist aber auch nicht einmal ein Versuch gemacht.

Die Erfüllung der alttestamentlichen Weissagungen in Christo als Gesichtspunkt für die Behandlung des *Matthäusevangeliums* in der Oberstufe, von Oberl. Dr. G. Boetticher[60]). Der Verf. teilt den gesamten Inhalt des Matthäusevangeliums nach dem Gesichtspunkt von Weissagung und Erfüllung ein und zwar: 1. in den äufseren Lebensverhältnissen Jesu, 2. in seiner Wirksamkeit a) als messianischer König, b) als messianischer Prophet; 3. in der Aufnahme seiner messianischen Wirksamkeit beim Volke. Die Arbeit enthält viel Richtiges und Brauchbares; doch hält sie sich in ihrer Konstruktion für den Aufbau des Matthäusevangeliums nicht frei von Künstlichkeiten und Willkürlichkeiten.

Eine erschöpfende Darstellung alles dessen, was im A. und N.T. über drei Tiere: *Pferd, Esel und Hund* vorkommt an naturwissenschaftlichen, kulturgeschichtlichen, sinnbildnerischen und sprichwörtlichen Notizen, nicht mehr und nicht weniger, enthält das Programm des Dr. phil., cand. rev. min. und Gymnasialoberlehrers Alwin Zeller[61]); es ist ein Beitrag

---

[58]) Pg. des Realgymn. zu Sprottau. — [59]) Pg. Kgl. Vict.-Gymn. zu Burg. — [60]) Pg. Lessing-Gymn. zu Berlin (Berlin, Gaertner). — [61]) Pg. Kgl. Gymn. zu Plauen.



zur biblischen Archäologie, der von grofser Sorgfalt, von regem Fleifs und von viel Geduld zeugt.

Wir kommen zu unserer letzten Rubrik:

5. Kirchenlied und Schulandachten.

Zwei Ausgaben und eine Bearbeitung der bekannten 80 Kirchenlieder seien zunächst erwähnt. Die von M. Köhler besorgte Ausgabe *Achtzig Kirchenlieder*[62]) nach dem Ev. Gesangbuche der Prov. Brandenburg, herausgegeben vom Königl. Konsistorium, nennt am Schlusse die Verfasser mit ihren Lebensjahren, giebt aufserdem: 18 Psalmen, den luth. Katechismus, 200 Sprüche zu demselben, 20 Gebete, die Liturgie zum Hauptgottesdienste, das Wichtigste aus der Bibelkunde, und eine Zeittafel der biblischen und Kirchengeschichte — alles für 15 Pf.! Denselben Stoff, mit Ausnahme der zwei letzten Stücke und der Katechismussprüche, enthält die von K. A. Kolde[63]) veranstaltete Ausgabe in etwas feinerer Herstellung und mit Hinzufügung eines Bibelspruchs vor jedem Liede — für 10 Pf. Der Prof. J. Florin hat zu teilweise anderen 80 Liedern *Lebensbilder ihrer Dichter*, Geschichten und Erläuterungen für Kirche, Schule und Haus zusammengestellt und für jedes Lied seine biblische Grundlage und die in ihm befolgte Disposition aufgesucht, das letztere nicht ohne Gewaltsamkeiten. Doch wird der Lehrer an dem Hauptstoffe des Buches für seinen Unterricht eine willkommene Handhabe finden.

Dafs für den letzten Gegenstand unserer Besprechung nicht weniger als noch sieben Nummern ausstehen, ist ein Beweis, wie wichtig, aber auch wie schwierig die Aufgabe ist und als solche empfunden wird, für die regelmäfsigen Morgenandachten der Schulgemeinde die rechte Form zu treffen. Freie Ansprache, längeres oder kürzeres Gebet, blofse Schriftverlesung mit Vaterunser, ausgearbeitetes Lektionar oder völlige Freiheit in der Auswahl der Bibelstellen, das sind die Probleme, die es wohl verdienten, einmal ausführlich und im Zusammenhange besprochen zu werden. Wir müssen uns, da unsere Arbeit schon eine ungebührliche Ausdehnung gewonnen hat, auf kurze Anzeigen des vorliegenden Materials beschränken.

Die *Schulandachten* des Prof. Lic. W. Bornemann[64]), geistlichen Inspektors am Magdeburger Kloster, enthalten 147 Andachten; ein kurzes Bibelwort liegt zu Grunde, die Betrachtung von einer bis anderthalb Seiten ist kernig, mannigfaltig, frisch, in der Diktion vielleicht hier und da ein wenig zu frisch (vgl. No. 53 u. 84). Die Gebete sind meist gar zu lakonisch; der Geist hat sich kaum zum Beten angeschickt, so erfolgt schon das Amen. Eine Ordnung nach dem Kirchenjahr ist nicht innegehalten, nur die Passionszeit tritt besonders hervor. Eine anderweitige

---

[62]) Potsdam, Rentel. 10. Aufl. — [63]) Breslau, Trewendt. 396.—415. Tausend. — [64]) Berlin, Reuther.

Ordnung ist auch nicht ersichtlich. Pf. a. D. und Gymn.-Oberlehrer Dr. Kratz giebt in seinen *Schulandachten*[65]) zum Gebrauche in höheren evang. Lehranstalten zunächst 33 Schriftbetrachtungen, 24 davon nach Jahreszeiten und nach dem Kirchenjahr geordnet, 9 zum Wochenschlufs, sodann 152 Gebete, und zwar überwiegend zum Wochenanfang und Wochenschlufs, 6 bei besonderen Veranlassungen. Die Betrachtungen sind ein wenig dogmatischer gehalten als bei Bornemann, auch länger, nicht ganz so frisch und, dafs ich so sage, pointiert, aber durchaus würdigen und positiven Inhalts. Die Gebete aber sind hier wieder viel zu ausgedehnt und reflektierend, schlagen selbst den Ton der Betrachtung an und tragen Gott im Gebete Erwägungen und Mitteilungen vor, die den Geist der Andacht ernstlich gefährden. Zwei Verfasser haben nur probeweise, in „ersten Heften" ihre Arbeiten auf diesem Gebiete veröffentlicht: Der Seminarlehrer A. Frantz *Schulandachten*[66]), zu verschiedenen Zeiten des Kirchen- und Schuljahrs gehalten; oft nur kurze Sätze der Betrachtung und ein längeres Gebet, oft umgekehrt, oder nur ein Gebet zu dem allen Andachten zu Grunde liegenden Schriftstück, alles in würdiger und entsprechender Form. Unvermittelt kehrt auch zuweilen das Gebet zur Betrachtung zurück. Ähnlich sind auch die *Evangelischen Andachten* für alle Tage des Schuljahres und die besonderen Anlässe des Schullebens von Prof. A. Graeter[67]) am Realgym. zu Tilsit gehalten; nur die Advents- und Epiphaniaszeit ist ausgeführt, sonst nur noch die Andachten für vaterländische und Schulfeierlichkeiten. Ein vorzügliches Buch ist die *Evangelische Schulagende* von Friedrich Palmié[68]), deren ersten Teil, die Morgenandachten geordnet nach den Evangelien des Kirchenjahrs, ich in der Zeitschrift für Gymnasialwesen (XXXII, S. 517—519) ausführlich besprochen habe. Jetzt liegt der zweite Teil, Morgenandachten nach den Episteln, vor, und das dort rühmend Hervorgehobene kann hier nur wiederholt werden. Die Ansprachen fehlten; die Vorzüge liegen in der trefflichen Wahl der Bibeltexte, welche den Perikopengedanken fortklingen lassen, und in den edlen, echten und rechten Gebeten, die meist dem reichen Gebetsschatze der christlichen Kirche aus allen Zeiten entnommen sind. — Endlich nennen wir noch zwei ausgearbeite Lektionarien. Das eine von Prof. A. Wächter: *Lektionarium für die täglichen Morgenandachten* des fürstlichen Gymn. und Realgymn. in Rudolstadt[69]); Ostern bis Pfingsten Stellen zum 3. Artikel, Pfingsten bis Michaelis aus Apostelgesch., Bergpredigt, Parabeln und Jakobusbrief, von da bis 1. Advent Stellen zum Dekalog und zum 1. Artikel, vom 1. Advent bis Ostern Stellen zum 2. Artikel aus Propheten und Evangelium. An Montagen und Sonnabenden sind die Sonntagsepisteln und Evangelien zu lesen. Oberl. A. Giebe hat in seinem *Biblischen Lektionarium*[70]) das

---

[65]) Hanau, Alberti. — [66]) Leipzig, Teubner. — [67]) Tilsit, Bergens. — [68]) Halle, Strien. — [69]) Rudolstadt 1888, Mitzlaff. — [70]) Pg. Naumburger Domgymn.

Kirchenjahr zu Grunde gelegt, so dafs Montag und Sonnabend die Perikopen zur Verlesung kommen. Im übrigen sind für Montag und Donnerstag Abschnitte aus den Episteln, für Dienstag, Freitag (und Sonnabend) aus den Evangelien oder der Apostelgeschichte, und für den Mittwoch Stellen aus den Psalmen, Propheten und Sprüchen bestimmt. Jeder Lektion ist ein Bibelspruch und eine thematisch gehaltene Überschrift beigegeben, welche letztere einer etwa gewünschten freien Ansprache die Richtung weist. Auch die zu wählenden Lieder (nach dem sächsischen Provinzialgesangbuche) sind hinzugefügt, von denen je ein angegebener Vers vom Lehrer als Gebet zu sprechen ist. Besser freilich wäre statt dessen ein wirkliches freies Gebet.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang

1889.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner
Kurat und Religionslehrer in München.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstrafse 26.

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

IV. Jahrgang

1889.

Ergänzungsheft.

Katholische Religionslehre

von

J. N. Brunner,
Kurat und Religionslehrer in München.

Berlin 1890.

R. Gaertners Verlagsbuchhandlung
Hermann Heyfelder.
SW. Schönebergerstraße 26.

Katholische Religionslehre

J. N. Brunner.

Einleitung.

Mit der Litteratur, welche in das Gebiet des Religionsunterrichts einschlägt oder dasselbe berührt, sei sie rein theoretischer oder mehr praktischer Art, hat es seine besondere Bewandtnis. Da entstehen und bestehen Schwierigkeiten, welche andern Disciplinen ganz fremd bleiben oder doch nicht so wuchtig und elementär sich hervordrängen. Sie wurzeln in „der grofsen Mannigfaltigkeit der bestehenden Glaubensauffassungen“. Diese Glaubensauffassungen stellen sich aber nicht als Variationen oder Modifikationen, Nuancierungen oder Specifizierungen ein und desselben Princips dar, sondern vielfach steht Princip gegen Princip, erheben sich unüberbrückbare Gegensätze. Dieses Widerspiel der Grundsätze kommt auch in der Litteratur zur Erscheinung. Darin liegt nun das unlösbare Rätsel, diese einer innerlichen Einheit entbehrenden Verschiedenheiten in ein einheitliches Litteraturbild zusammenzufassen. Solches zu fordern, wäre aber auch ganz überflüssig, weil auf dem Gebiet, um welches es sich hier handelt, an einer solchen einheitlichen Zusammenfassung niemand ein Interesse hat. Soviel Glaubensauffassungen bestehen, ebenso oft besteht das Bedürfnis, die auf diesem relativen Territorium auftretenden litterarischen Erscheinungen kennen zu lernen, und sich ein Urteil über ihre Verwendbarkeit und Brauchbarkeit für die Ziele der Schule zu bilden. Für das Kampfesfeld der theologischen Kontroversen hat die Schule keinen Raum.

In dem Doppelreferate über den katholischen und protestantischen Religionsunterricht wurde glücklich der Modus gefunden, um die Jahresberichte über das höhere Schulwesen durch ein Glied zu komplettieren, welches denselben die Auszeichnung der Vollständigkeit aufdrückt. Damit sind diejenigen Schwierigkeiten nicht verschwunden, welche jedem Referate für sich inhärieren. Aber diese werden nunmehr die geschiedenen Referenten zu erkennen und zu besiegen haben.

Die Censur mannigfaltiger Glaubensauffassungen trifft im strengen Sinne für die katholische Konfession nicht zu. Wohl giebt es eine wissenschaftliche katholische Theologie und eine kath.-theologische, wissen-

schaftliche Forschung, kathol.-theologische Lehrmeinungen, katholisch-theologische Kontroversen. Allein sie haben für den objektiven Inhalt des katholischen Glaubens keinen autoritativen Wert, keine verbindliche Kraft, sie erheben keinen höheren Anspruch als den rein menschlicher Glaubwürdigkeit. Das katholische Dogma besteht nicht als absoluter, inappellabler Ausspruch einer höchsten wissenschaftlichen Instanz, sondern als Sentenz des vom göttlichen Geiste geleiteten kirchlichen Magisteriums. Insofern steht der katholische Religionsunterricht bereits einem positiv gegebenen, dem Streite der Meinungen entzogenen und streng verbindlichen Glaubensinhalte gegenüber. Es kommt also beim katholischen Religionsunterrichte im Wesentlichen die Frage in Betracht, inwieweit der kirchliche Glaubensschatz oder vielmehr besser, wie tief der kirchliche Glaubensschatz unterrichtlich zu erschliefsen ist. Diese Grund- und Hauptfrage charakterisiert sich als eine pädagogische Frage, deren Lösung die Kirche vielfach selbst und in wechselnder Weise, wie die Geschichte der Katechese zeigt, in die Hand genommen hat. Aber dabei bleibt immer noch Spielraum genug, wo die Methodik ihre ganze Kunst entfalten kann. Insoweit der kathol. Religionsunterricht ein rein dogmatischer ist, sind ihm im voraus vom kirchlichen Lehramte die Grenzen gesteckt. Eine gröfsere Beweglichkeit thut sich aber da auf, wo das historische Moment im Vordergrund des Unterrichtszweckes steht. In etwas trifft das schon beim biblischen Geschichtsunterricht, in viel reichlicherem Mafse aber beim kirchengeschichtlichen Unterricht zu. Freilich für jene rücksichtslose Freiheit ist keine Immunität gegeben, welche geschichtlich wieder niederreifst, was soeben dogmatisch konstituiert wurde. Aber bei allen diesen engeren und weiteren Schranken bleibt dem kathol. Religionsunterrichte noch ein so weit gedehntes Feld zur Bearbeitung offen, dafs pädagogische Begabung und methodischer Scharfsinn nie müfsig stehen werden. Hier ist eine Gelegenheit endlosen Fortschreitens und ständiger Entwicklung. Wer möchte einen solchen Fortschritt geschichtlich leugnen wollen von den Katechetenschulen des 2. u. 3. u. 4. Jahrhunderts bis zum heutigen Tage, von der Schrift eines hl. Augustinus de catechizandis rudibus bis zu den Katechismen des Canisius und den katechetischen Leistungen eines Gruber, v. Hirscher, Schuster, Alban Stolz, J. Schmitt u. s. f. der neuesten Zeit?

Mit diesen kurzen Bemerkungen mag der kathol. Religionsunterricht nach seiner materiellen und formellen Seite so weit charakterisiert sein als hier notwendig erscheint, um auf dieser Unterlage den Bericht über den Religionsuntersicht im höheren Schulwesen zu entwickeln. Die kathol. Katechetik kennt keine andern Grundsätze, ob sie thätig wird in der einfachen Volksschule, oder ob sie wirken soll in einer höhere Bildung vermittelnden Schule, sie ändert ihre Grundsätze nicht, sie adoptiert und accommodiert sie nur den veränderten Verhältnissen.

Da aber ein solcher Bericht zum erstenmal an die Öffentlichkeit tritt, so wird es kein Überflufs und vielleicht auch nicht ohne alles

Interesse sein, erst ein Gesamtbild von dem kathol. Religionsunterricht, wie es Deutschlands Mittelschulen bietet, oder, um weniger anspruchsvoll zu reden, einen markierenden Aufrifs desselben zu entwerfen. Der Anspruch auf photographische Treue oder in allwege kongruente Darstellung darf natürlich nicht erhoben werden, da müfsten ganz andere Mittel und Quellen, als sie hier zur Verfügung standen, herangezogen werden. Aber ein nicht unwahres Gesamtbild sollen auch die wenigen Striche und kargen Farben fertig bringen.

I. Der Religionsunterricht als Ganzes.

Das Bild, welches der katholische Religionsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands bietet, ist ein ungemein mannigfaltiges. Diese Mannigfaltigkeit ist bedingt durch die grofse Verschiedenheit in der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes, während diese wiederum von den verschiedenen Lehrbüchern, von denen beinahe jedes nach Quantität und Qualität ein für sich bestehendes, besonderes ist und sein will, nicht wenig beeinflufst sind. Das Lehrmittelmaterial selbst scheidet sich wieder in zwei grofse Gruppen, von welchen die eine die Ziele des niederen, die andern die Ziele des höheren Religionsunterrichtes anstrebt. Mit dem Bildungsmafs, welches die einzelnen Schularten vermitteln wollen, mufs in gleicher Weise intensiv wie extensiv der Religionsunterricht Schritt halten. So verschiedenartig diese Schulen sein mögen, in ihren untersten Stufen sind sie alle angewiesen, an die Elementarschule anzuknüpfen, eine Zeitlang und bis zu einem gewissen Grade parallel neben ihr, wenn auch gleichzeitig etwas erweiternd und vertiefend, einherzugehen. Dem kann sich auch der Religionsunterricht nicht entziehen, sondern mufs im Gegenteil unter Festhaltung der in der allgemeinen Volksschule gewonnenen Kenntnisse konzentrisch fortschreiten. Das giebt dem Religionsunterricht in den unteren Stufen der Mittelschule den Charakter des Elementaren, und erst nach Jahren wird er sich von diesem niederen, durch das Princip der Kontinuität bedingten Niveau zu einer nach Form und Inhalt höheren Stufe erheben können, aber ohne in die Sphäre der eigentlichen Wissenschaft sich zu versteigen, eine Grenze, die zwar schon oft überschritten wurde und noch überschritten wird, aber immer unter Preisgebung des geschichtlichen Rahmens der katholischen Katechetik. Es ist also wohl nicht unbegründet, von einem niederen und höheren Religionsunterrichte zu sprechen. Dafs diese beiden Stufen nicht unvermittelt nebeneinanderstehen, sondern die eine in die andere überleitet, ist schon ein rein pädagogisches Erfordernis und kann auch in allen Schulverhältnissen nachgewiesen werden. Ja es finden sich sogar Fälle, wo eine förmliche Mittelstufe eingeführt ist, die schon äufserlich durch die Be-

nützung eines besonderen Lehrbuches hervortritt. Die Herausschälung einer eigenen, besonderen Mittelstufe scheint mehr verwirrend und störend, belastend und belästigend zu wirken und kann nur dann gerechtfertigt sein, wenn die wechselnden Lehrmittel sich verhalten wie konzentrische Kreise, wenn ihre Anlagen und ihre Systeme vollständig sich decken.

Wenn hier die Notwendigkeit, ja sogar die Nützlichkeit einer Mittelstufe im Religionsunterricht bezweifelt wird, so hat dies eine Beziehung nur auf jene Schulen, welche den Übertritt zur Universität oder zum Polytechnikum vorbereiten. Denn nur für diese kann der höhere Religionsunterricht in Betracht kommen. „Die studierenden Jünglinge, welche ein humanistisches oder realistisches Obergymnasium besuchen, wollen sich einem höheren Berufe widmen, der über die kleinbürgerlichen Lebenskreise hinausliegt; sie wollen durch eine klassische Bildung in die Reihe „der gebildeten Stände“ aufsteigen. Damit aber die jugendlichen Geister, während sie vier Jahre lang am Obergymnasium mit der klassischen Litteratur der alten und neuen Zeit beschäftigt sind, nicht irre gehen, müssen sie einen sicheren Kompafs haben. Ein solcher Kompafs ist die sittlich-religiöse Bildung, welche mit der intellektuellen gleichen Schritt halten soll.“

In diesen Worten Schöberls (Lehrbuch der katholischen Katechetik, Kempten 1890, Kösel, S. 473) ist das Bedürfnis nach einem höheren Religionsunterricht unzweifelhaft anerkannt, und diesem Anerkenntnis entspricht die weitere Bemerkung, dafs für die subjektive und objektive Bildungsstufe am Obergymnasium das Religionslehrbuch des Untergymnasiums nicht mehr ausreicht (ibid. l. c.). Umgekehrt nun wird für jene Schulen, welche eine gelehrte Bildung nicht anstreben, zwar eine viel ausführlichere und gründlichere Religionslehre, als die Volksschule sie giebt, verlangt werden müssen, aber hier wird auszukommen sein mit einem dem Bildungsziele solcher Anstalten entsprechenden Abschlufs des niederen Religionsunterrichts. Wenn der Religionsunterricht von seinen elementären Anfängen in der Volksschule bis zu seiner relativen Vollendung im Obergymnasium als ein organisches Ganze dargestellt werden sollte, dann wäre die Dreiteilung in einen unteren, mittleren und höheren Religionsunterricht vollständig am Platze. Wenn es sich aber lediglich um ein Bild des Religionsunterrichts handelt an den Schulen, die da liegen zwischen der Volksschule mit ihren Annexen und der Hochschule, genügt die Zweiteilung vollständig, und wenn dann Fälle registriert werden müssen, wo eine Dreiteilung unleugbar ist, so erscheinen diese als Ausnahme oder Durchbrechung eines allgemeinen Princips.

Der Religionsunterricht hat eine zweifache Seite, eine dogmatische und eine historische, welche sich gegenseitig tragen und fördern, aber immerhin in dem Sinne, dafs die letztere das sekundäre, die erstere das primäre Element bildet. Die letztere wird zu einer bedeutsameren Entfaltung nicht gelangen können, wo der historische Sinn noch wenig entwickelt, wo noch mehr Sinn für „Geschichten“ als für „Geschichte“ vor-

waltet. Wohl sprach Fenelon einmal sich dahin aus, weil die Religion auf Thatsachen beruhe, darum müsse auch die Religionslehre historisch behandelt werden. Allein diese Überhebung des historischen Momentes über das dogmatische mufste doch bald der nüchternen und alt überlieferten Anschauung weichen, dafs der Religionsunterricht nur Dogmen, Gebote und Gnadenmittel, nicht aber Geschichten zum Gegenstand habe. Der Catechismus historicus und der Catechismus dogmaticus et practicus des Jesuiten Bougeant von 1741 stellte das richtige Gleichgewicht wieder her.

Es ist vorhin schon der Stufengang des historischen Religionsunterrichts angedeutet worden. Die Entwickelung des menschlichen Geistes bringt es mit sich, dafs der Unterricht mit dem Erzählen von Geschichten beginnen mufs und das Lehren und Verstehen von „Geschichte“ erst folgt. Das, was man unter Pragmatik versteht, bleibt einer höheren Unterrichtsstufe vorbehalten. Die „biblische Geschichte“ erscheint zunächst, obgleich sie der Pragmatik keineswegs entbehrt, als eine Sammlung von „Geschichten“ mehr oder weniger der Chronologie folgend, und es ist in ihr das innerliche, fortschreitende Moment beiseite gelassen. So ist sie angelegt in Rücksicht auf das Mafs der Erkenntnis und des Verständnisses, an welches sie in der Schule sich wendet. Die „biblische Geschichte“ ist das geschichtliche Lehrmittel des Religionsunterrichtes in seiner niederen Form. Damit soll aber die biblische Geschichte durchaus nicht von der ihr zukommenden Bedeutung herabgedrückt, es soll nur nicht vergessen werden, dafs sie nicht Selbstzweck, sondern sich durchwegs in den Dienst der Glaubens- und Sittenlehre zu stellen hat (cfr. Dr. Knecht, Prakt. Kommentar zur bibl. Gesch. 8. Aufl. S. 3). Der biblischen Geschichte kommt nicht eine führende, sondern eine dienende Rolle zu.

Es war nicht zu vermeiden, bei den Bemerkungen über die geschichtliche Seite des Religionsunterrichtes auf seiner niederen Stufe an den höheren Schulen Lehrmittel und Lehrform sogleich zu bezeichnen. Mit der biblischen Geschichte macht die Volksschule vertraut, und die Mittelschule kann ihr noch lange nicht den Abschied geben, ja sogar noch in jener Periode, wo mit dem Erwachen des geschichtlichen Sinnes nunmehr auch „Geschichte“ gelehrt werden kann, ihrer durchaus nicht ganz entraten.

Hier mag auch der Ort sein, das Lehrmittel und die Lehrform zu nennen, welche dem dogmatischen und moralischen Religionsunterricht auf seiner niederen Stufe gemäfs ist. Es ist die Form von Frage und Antwort, in welcher der Katechismus über Glaubens- und Sittenlehre unterrichtet.

Diese beiden, Katechismus und biblische Geschichte, begegnen uns denn auch durchweg, ohne alle Ausnahme an den höheren Schulen Deutschlands als die zeitlich ersten religiösen Unterrichtsmittel und Unter-

richtsformen. Diese einheitliche Grundlage spielt aber in mannigfachen Variationen, welche durch die Verschiedenheit der Anordnung und der Verteilung des substanziell gleichen Unterrichtsstoffes entstehen.

II. Die Unterstufe.

Wenn wir zunächst auf den Katechismusunterricht eingehen, so begegnet uns da eine erfreuliche Harmonie. Das System Deharbes ist das allgemein herrschende und hat die Systeme eines Overberg, eines Christoph von Schmid und eines Hirscher vollständig besiegt. Fast ausnahmslos ist es Süddeutschland, wo der Katechismus den religiösen Lehrstoff in den 3 Hauptabschnitten vom Glauben, von den Geboten und von den Gnadenmitteln behandelt. In Norddeutschland ist vereinzelt noch Overberg in Geltung, wie beispielsweise am Gymnasium zu Meppen.

Leider ist es aber nur die Einheit im System des Katechismus. Seine redaktionelle Fassung weist jene bedauerlichen Verschiedenheiten auf, welche Schöberl in seiner Katechetik (S. 252) in den prägnanten Worten beklagt: „Es thut weh, wenn schon die Antwort auf die erste Frage der Einleitung: Wozu sind wir auf Erden? je nach den verschiedenen Diöcesen verschieden formuliert erscheint.“ Nun weisen aber die einzelnen Diöcesen noch ganz andere Verschiedenheiten auf.

Wenn wir zunächst Preufsen ins Auge fassen, so haben dort von den 11 Diöcesen mit den 20 Gymnasien, deren jüngste Jahresberichte uns vorliegen, auch nicht zwei miteinander die Anordnung und Verteilung des religiösen Lehrstoffes gleich, ja selbst innerhalb der Diöcesen weichen die einzelnen Anstalten wieder auffallend voneinander ab. Das Königl. katholische Gymnasium zu Neifse in der Diöcese Breslau beginnt in der Sexta mit der Lehre von der Hoffnung, dem Gebete und den Geboten, beschäftigt sich in Quinta mit der Lehre von der Gnade und den Sakramenten und kommt in der Quarta zum apostolischen Glaubensbekenntnis. Am Königl. Gymnasium zu Ostrowo in der Diöcese Gnesen-Posen umfafst Sexta und Quinta den Unterricht über das apostolische Glaubensbekenntnis, behandelt in Quarta die Lehre von den Geboten, der Sünde, der Tugend und der Vollkommenheit und schliefst in Tertia den Katechismusunterricht mit der Lehre von den Sakramenten, Sakramentalien und dem Gebet. Um die Verschiedenheit innerhalb der Diöcesen mit einem Beispiel zu belegen, so weist das Königl. katholische Mathias-Gymnasium zu Breslau als Unterrichtsstoff für Quinta die Lehre von der Liebe und den Sakramenten auf, während für denselben Kurs am Königl. katholischen Gymnasium zu Oppeln die Lehre von der Hoffnung und dem Gebete, von der Liebe und den Geboten zur Behandlung kommt. Das sind zugleich auch

Lehrstoffe, die in ihrem Umfange und ihrer Schwierigkeit nicht auf derselben Stufe stehen.

Diese wenig erfreulichen Verschiedenheiten im Katechismusunterricht begegnen uns ebenso beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Das letztere ist eben nur die Konsequenz des ersteren, und deshalb bedurfte es wohl keines besonderen Beleges. Aber zu Illustrationszwecken sollen auch hier ein paar Anstalten ihr bezügliches Lehrprogramm vorlegen. Am Königl. Gymnasium zu Braunsberg in der Diöcese Ermeland beginnt der Unterricht der biblischen Geschichte mit dem Neuen Testamente, arbeitet dasselbe vollständig durch und geht dann an das Alte Testament heran, wo mit den Richtern abgeschlossen wird. Dieser Gang durch die biblische Geschichte erstreckt sich auf die untersten zwei Jahreskurse, der dritte Jahreskurs wiederholt die biblische Geschichte und fügt noch das Wichtigste aus der Geographie von Palästina hinzu. Am Königl. katholischen Gymnasium zu Heiligenstadt in der Diöcese Paderborn wird der umgekehrte Weg eingeschlagen, indem die zwei untersten Kurse das alte Testament durcharbeiten und erst in Quarta das neue Testament an die Reihe kommt. An dem einen Orte liegt der Hauptaccent auf dem neuen, in dem anderen auf dem alten Testamente. Anderwärts, wie am Königl. Gymnasium zu Ostrowo in der Diöcese Gnesen-Posen wechseln das alte und neue Testament mit den Jahreskursen, oder beide Teile werden in einem Jahreskurs nebeneinander behandelt, wie in der Sexta des Königl. Gymnasiums zu Meppen in der Diöcese Osnabrück. Das letztere trifft auch zu für das Königl. Gymnasium zu Rössel in der Diöcese Ermeland, aber hier mit der Ausdehnung von Sexta bis Quarta. Es ist oben der Gang des biblischen Geschichtsunterrichts am Gymnasium zu Braunsberg, welches in derselben Diöcese wie Rössel liegt, angegeben worden. Bei einer Gegenüberstellung tritt dieselbe Verschiedenheit innerhalb desselben kirchlichen Verwaltungskreises, wie beim Katechismusunterricht ein.

Es ließen sich noch mancherlei Differenzpunkte aufführen. Aber für unseren Zweck werden diese kurzen Hinweisungen genügen. Aber interessant wird es sein, einige Bemerkungen über die zeitliche Ausdehnung des niederen Religionsunterrichtes zu machen. Der Unterricht im Katechismus und in der biblischen Geschichte schwankt zwischen 2 Jahren und 5 Jahren. An dem katholischen Gymnasium zu Leobschütz und zu Oppeln löst schon in der Quarta den Katechismus ein wissenschaftliches Lehrbuch ab. Unter den 18 Gymnasien, über welche wir aus den Jahresberichten verlässige Angaben haben, sind nur diese zwei, welche die Grenzen zwischen niederem und höherem Religionsunterricht so weit herabrücken. Genau die Hälfte aber bedient sich bis Obertertia des Katechismus und der biblischen Geschichte. In der Mitte stehen jene Gymnasien, bei welchen auf drei und vier Jahreskurse der katechetische Unterricht ausgedehnt ist. Vielleicht darf es als Regel konstatiert werden, daß der höhere Religionsunterricht erst mit der Untersekunda beginnt.

Darin würden wir ein gesundes Verhältnis erblicken. Die Verschiedenheit innerhalb derselben Diöcese macht sich auch hier bemerklich. Die vier Gymnasien in der Diöcese Breslau, über welche uns Jahresberichte vorliegen, haben Teil an den äufsersten Polen. Aber es begegnen uns doch einige Gleichheiten, wie bei den Gymnasien in der Diöcese Münster zu Coesfeld und Vechta, wo auf 5 Jahre, oder bei den Gymnasien in der Diöcese Ermeland zu Braunsberg und Rössel, wo auf 3 Jahre der niedere Religionsunterricht sich erstreckt.

So ist also in Preufsen der Religionsunterricht am Gymnasium auf seiner unteren Stufe durchgängig an Katechismus und biblische Geschichte gebunden. Aber über diese Grundlage hinweg gehen die Lehrpläne nicht nur der einzelnen Diöcesen, sondern auch innerhalb der Diöcesen weit auseinander und bilden manches Mal selbst Gegensätze zu einander. Der materiellen Einheit im Religionsunterrichte sollte doch auch einigermafsen die formelle entsprechen. Wohl mögen verschiedene Wege zu demselben Ziele führen, aber eine derartige Verschiedenheit, welche an Zerfahrenheit grenzt, liegt nicht im Interesse der religiösen Weiterbildung. Das Grundübel liegt aber noch tiefer, und wir suchen es in dem Mangel an Einheitlichkeit eines Lehrplanes für den Religionsunterricht in der Volksschule. Wenn dieser einmal gegeben ist, hat das Gymnasium einen gleichmäfsigen Anknüpfungspunkt, um den Faden der religiösen Bildung und Erziehung in seinen Hallen in qualitativer und quantitativer Verstärkung weiterzuspinnen.

Mit diesen Bemerkungen können wir Preufsen verlassen und nunmehr den Erscheinungen in Baden uns zuwenden.

Das ganze Grofsherzogtum Baden umfafst die Katholiken in einer einzigen Diöcese, und diese kennt als Lehrmittel für den Religionsunterricht an Gymnasien auf seiner unteren Stufe ausnahmslos nur den mittleren und grofsen Deharbeschen Katechismus einerseits und Schusters Biblische Geschichte in der Bearbeitung von Mey andererseits. Damit ist für die Einheit schon ein gewaltiger Vorteil gewonnen.

Die Lehrprogramme einzelner Anstalten miteinander verglichen — und wir konnten das mit einem ganzen Dutzend thun — ergeben, dafs sowohl der mittlere wie der grofse Katechismus vollständig in 5 Jahreskursen durchgearbeitet werden, wobei dem mittleren Sexta, Quinta und Quarta, dem grofsen die beiden Tertia zugewiesen sind.

Nicht dieselbe Einheitlichkeit zeigt der Unterricht in der biblischen Geschichte. Hier scheiden sich zwei Gruppen, von welchen die eine das alte und neue Testament nacheinander behandelt, die andere mit den beiden Testamenten wechselt. Aber das Streben nach möglichst vollständiger Behandlung zeigen beide. In den vier oder zum mindesten drei Jahreskursen, welche der biblischen Geschichte zugewiesen sind, ist dieses Ziel wohl erreichbar.

Baden mit Preufsen verglichen bietet eine erfreuliche, undurchbrochene Einheit wenigstens in der Grundlage und in dem Centrum des

Religionsunterrichtes, im Katechismus, und weist auch der biblischen Geschichte einen ihrer Bedeutung entsprechenden Raum zu. Der badische Lehrplan für den Katechismusunterricht ist nach der Seite hin mustergültig, weil er dem Prinzip der Kontinuität, nach welchem alles methodische Lehren und Lernen sich entwickelt, vollkommen entspricht. Wenn beim biblischen Geschichtsunterricht ein zweifacher Lehrgang zu Tage tritt, so versöhnt damit das gemeinsame Endziel desselben, eine möglichst vollständige Kenntnis der alt- und neutestamentlichen Geschichte zu erreichen.

Mit befriedigenden Eindrücken verlassen wir Baden und wenden unser Interesse seinem Grenznachbar Württemberg zu. Württemberg bildet gleich Baden nur eine Diöcese und diese ungeteilte kirchliche Leitungs- und Verwaltungsgewalt läſst erwarten, daſs auch auf unserem Gebiete dieser einheitliche Wille Separat- und Sonderwege hintanhält. Es hat seinen eigenen Diöcesankatechismus nach der Vierteilung des römischen Katechismus in der Bearbeitung von Schuster, und dieser dient den sechs unteren Klassen der Gymnasien als religiöses Unterweisungsmittel. Danebenher geht der Unterricht in der biblischen Geschichte. Darüber konnten wir uns kein Urteil bilden, weil uns die erforderlichen Angaben fehlen. Der überwiegend protestantische Charakter des Landes spiegelt sich in den Jahresberichten einzelner Schulen darin wieder, daſs manches Mal über den katholischen Religionsunterricht nur anmerkungsweise Nachricht gegeben wird. Mag die Schüleranzahl eine verhältnismäſsig geringe sein, so verstöſst es doch gegen das Ansehen, auf welches eine öffentlich anerkannte Religionsgesellschaft Anspruch hat, ihren Religionsunterricht in einer Fuſsnote abzuthun. Aber solche bedauerlichen Vorkommnisse stehen vereinzelt da, für die Regel kommt auch der katholischen Religion der gebührende Platz zu. Eine absonderliche Rangstellung muſs noch Erwähnung um dessentwillen finden, weil sie nach unseren Beobachtungen ein wahres Unikum bildet. Am Karlsgymnasium zu Stuttgart nämlich ist die Religion erst nach dem Latein, Griechisch, Französisch und Deutsch, also an 5. Stelle aufgeführt und zwar die evangelische in gleicher Weise wie die katholische, während sie am Eberhard-Ludwigsgymnasium derselben Stadt an der ersten Stelle rangiert. Was mögen wohl für Gesichtspunkte maſsgebend sein für jene Deplacierung?

Ohne ein sicheres Urteil gewinnen zu können, verlassen wir Württemberg und beenden unsere Rundschau über das Gebiet des niederen Religionsunterrichts an den höheren Schulen Deutschlands mit einem Blick auf Bayern. Wenn Preuſsen im Reiche der Charakter als erste protestantische Macht vindiziert wird, so wird man Bayern den ersten katholischen Staat nennen dürfen. Bei dem modernen, konfessionslosen Charakter des Staatswesens wird beides cum grano salis zu nehmen sein. Aber Bayern hat eine überwiegend katholische Bevölkerung, hat alte katholische Überlieferungen und ein katholisches Herrscherhaus, und das sind im staatlichen und öffentlichen Leben Faktoren von nicht zu unter-

schätzender Bedeutung. Darum ist das Wort vom katholischen Bayern keine inhaltslose Phrase, wenn auch kein vollwiegendes Wort. Im Zusammenhang damit wird die Frage nach dem Stand des katholischen Religionsunterrichts an den höheren Unterrichtsanstalten Bayerns ein besonderes Interesse haben.

Das Königreich Bayern bildet nicht gleich Württemberg und Baden einen einzigen kirchlichen Verwaltungssprengel, sondern es hat acht Bischofssitze, wie es in acht Kreise zerfällt, obzwar die politische mit der kirchlichen Einteilung nicht zusammenfällt, einen einzigen Fall ausgenommen. Diese Mehrfachheit der Kirchengewalt hat es mit Preufsen gemeinsam und mit demselben auch die Erscheinung, dafs die Katechismen ein und demselben System und zwar hier ausnahmslos dem Deharbeschen folgen, aber verschiedentliche redaktionelle Fassungen erleiden. Der bayerische Episkopat hatte auf einer Konferenz zu Freising beschlossen, die Katechismuseinheit praktisch durchzuführen. Vor die Wahl gestellt zwischen dem Mainzer Katechismus von Bischof Kolmar oder dem des Jesuiten P. Deharbe, welcher bereits in mehreren Diöcesen eingeführt war, entschieden sich sämtliche für Deharbe. Im Jahre 1853 war der „Grofse katholische Katechismus für sämtliche Bistümer Bayerns“ im Drucke erschienen. Derselbe, zunächst für Latein- und Realschulen bestimmt, sollte als gemeinsame „Quelle und Grundlage“ gelten, gleichsam als Grundtext, welchem auch der mittlere und kleine Katechismus für die Volksschulen sich zu konformieren hätte (cfr. Schöberl l. c. S. 252). So hat in Bayern Deharbe die Alleinherrschaft gewonnen, welche ihr auch gegenüber heftiger Agitation und verschiedentlichen Einwänden durch die bischöfliche Autorität gewahrt blieb. Aber die angestrebte Katechismuseinheit in ihrer Durchführung für die Volksschule wurde über den Kämpfen aus dem Auge verloren. Für das Gebiet jedoch, welches uns hier interessiert, kommt dies weniger in Betracht; denn dem „grofsen katholischen Katechismus für sämtliche Bistümer Bayerns“ ist seine ihm ursprünglich zugewiesene Domäne nicht geschmälert worden.

Um zur Sache selbst überzugehen, so dehnt sich an den humanistischen Gymnasien ausnahmslos der Katechismusunterricht auf die ersten 5 Jahre aus in der Weise, dafs die beiden ersten Jahrgänge den mittleren Diöcesenkatechismus vollständig durcharbeiten, während in den folgenden drei Jahren der „grofse Katechismus“ mit seinen drei Hauptstücken der Reihe nach behandelt wird.

Ganz derselben Einheitlichkeit und Gleichmäfsigkeit begegnen wir beim biblischen Geschichtsunterricht. Das Lehrmittel schon ist für das ganze Königreich ein und dasselbe, nämlich die biblische Geschichte von Christoph v. Schmid in der Bearbeitung Dr. Werfers. Die Behandlung ist dahin geregelt, dafs für die ersten zwei Jahre die biblische Geschichte des alten Testamentes, für die zwei folgenden Jahre die des neuen bestimmt ist. In ein paar Fällen fanden wir in Jahresberichten für die 3. Lateinklasse (Quarta) Geographie von Palästina notiert und in einem Falle eine

„besondere Berücksichtigung der Bekehrungsreisen des hl. Paulus in Verbindung mit bibl. Geographie“ (Dillingen).

Diese Skizze des Lehrplans für den Religionsunterricht in Bayern auf seiner unteren Stufe erweckt den Eindruck, dafs er darauf angelegt ist, einerseits eine leichte und dauerhafte Aufnahme religiöser Kenntnisse zu gewähren, andererseits eine gedeihliche Weiterbildung vorzubereiten. Es soll damit dem bayerischen Lehrplan nicht ein besonderer Vorzug zugeschrieben werden. Diese Ziele mufs ja jeder Lehrplan im Auge haben, nur möchte es uns bedünken, dafs dies in Bayern am gleichmäfsigsten, einfachsten und im engsten Anschlufs an die Volksschule angestrebt wird.

Katechismus und biblische Geschichte sind nach unserm kurzen Überblick die allgemeinen Lehrmittel und der allgemeine Lehrstoff für den Religionsunterricht auf seiner unteren Stufe an den Mittelschulen Deutschlands. Die Besonderheiten treten auf bei der Verteilung und Anordnung des Lehrstoffs und bei der zeitlichen Ausdehnung. Aber bei und trotz aller in diesem und jenem Punkte hervortretenden Abweichungen steuert der Religionsunterricht allüberall dem begrüfsenswerten Ziele zu, ein vollständig abgeschlossenes Ganze auch für diese untere Stufe zu erzielen. Der junge Mensch, welcher zum Schlusse der ersten Periode des Religionsunterrichts eine höhere Bildungsanstalt verläfst, nimmt, während seine allgemeine Bildung in diesem Momente nur einen Torso darstellt, nicht ein Fragment religiöser Bildung ins Leben hinaus, sondern ein in sich vollendetes Werk, welchem kommende Studienjahre die Weihe höherer Vervollkommnung hätten geben sollen.

III. Die Oberstufe.

Von neuem treten wir nunmehr unseren Rundgang an, um das Bild des Religionsunterrichts auf seiner unteren Stufe zu vervollständigen durch die Beobachtungen seiner Arbeit auf einer höheren Stufe.

In den Einleitungsbemerkungen unterschieden wir eine doppelte Seite des Religionsunterrichts, eine dogmatische und eine historische, jedoch so, dafs dabei nicht an zwei sich gegenseitig ausschliefsende Teile gedacht werden kann, vielmehr die historische Seite sogar in einer gewissen Subordination, in einem mehr dienenden Verhältnis zur dogmatischen steht. Dieser Teilung werden wir auch hier treu bleiben müssen.

Mit Preufsen beginnen wir wieder. Schöberl (l. c. S. 279) spricht sich über das Lehrmittel des höheren Religionsunterrichts dahin aus: „Wenn der Katechismus am Untergymnasium durchgearbeitet ist, so kann derselbe vom Obergymnasinm nicht wieder gebraucht werden, sondern für die Kandidaten des Gelehrtenstandes im Obergymnasium wird ein anderes

Religionslehrbuch erforderlich sein, welches auf dem Grund des bisherigen Katechismus fortbauend, den religiösen Unterricht zu einem für Gebildete ausreichenden Abschlufs bringt". Aus diesem hier anerkannten Bedürfnis nach einem dem Bildungsstand und Bildungsziel des Obergymnasiums entsprechenden Religionshandbuch sind jene Arbeiten hervorgegangen, welche in wissenschaftlicher Form und frei gewählten Systemen den Interessen des Religionsunterrichts an den höheren Schulen dienen sollten. Diese wissenschaftlich gehaltenen, systematisch konstruierten Lehrbücher der Religion haben sich nach dem Ausspruch des eben genannten Autors durch eine mehr als vierzigjährige Erfahrung als nicht zweckdienlich erwiesen, und Dr. Stöckl in seiner polemischen Schrift *„Der moderne Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien"* (Mainz 1881, Kirchheim) verurteilt sie vollständig mit dem Worte: Sie „taugen pädagogisch nichts". In die gleiche Grundanschauung teilt sich mit Dr. Stöckl Wilhelm Arenz in seiner Broschüre *„Praktische Vorschläge zur Reform des Religionsunterrichts"* (M.-Gladbach 1882, Hoster). Dieser litterarische Sturm gegen das wissenschaftliche, systematische Religionslehrbuch erhob sich zu Anfange der achtziger Jahre und verstummte bald wieder, ohne eine grofsartige, reinigende Wirkung zurückzulassen; denn noch heute sind überall diese pädagogisch geächteten Lehrbücher im Schwange und erleben Auflage um Auflage. Nur in Bayern, wo ihnen der schneidigste und entschiedenste Gegner erstand, sind sie für die Gymnasien wenigstens von der Bildfläche verschwunden. Preufsen dagegen ist noch ihre unverkürzte Domäne, und dort ist auch zumeist ihr Vaterland. Es ist uns eine ganze Anzahl von Autoren jenseits der Mainlinie bekannt, welche durch Herausgabe eines Lehrbuches den Interessen des Religionsunterrichtes redlich und mit ihrem vollen Wissen und Können dienen wollten. Ihre Arbeiten sind für die Schule geschrieben, wollten dort Boden fassen und haben ihn auch gefunden, freilich ein ungleiches Territorium. Die eine und andere ist von der Bildfläche bereits wieder verschwunden, um andern Platz zu machen. Jeder Autor konstruiert sich sein eigenes System, und so begegnen uns ebenso viele Gruppen von Schulen als Autoren bei ihnen Eingang gefunden haben. Aber so weit ins Detail sich zu verlieren, so verlockend auch eine solche allgemeine vergleichende Darstellung wäre, kann nicht im Rahmen dieser Arbeit liegen. Kleine und kleinste Gruppen müssen daher aufser Betracht bleiben, und der Blick darf nur jene weiten Gebiete streifen, welche wie Grofsmächte hervorragen. Eine solche Beschränkung soll aber durchaus nicht die geringschätzende Bedeutung eines Überganges zur Tagesordnung haben: denn ein gewaltiges Absatzgebiet ist noch lange nicht der letzte Erweis für die erste Güte eines Werkes.

Unsere Umschau knüpfen wir an die Autoren: Dubelmann u. König. Dubelmanns Leitfaden gehört neben Stadelbauers und Martins Werk zu den älteren Publikationen, und er hat beide überlebt. Martin ist in Preufsen, Stadelbauer in Bayern aufser Kurs gesetzt, während jener schon 10 Auflagen hinter sich hat. Er behandelt in 3 „Hauptteilen" den kathol.

Glauben, die Gnadenmittel und die Gebote. Ein Vorwort, welches sich über die Benutzung des Leitfadens ausspräche, fehlt ganz, dagegen ist den beiden Bändchen, in welchen die 3 Hauptteile untergebracht sind, je ein Anhang beigegeben, der eine handelt „Über die heil. Schrift“, der andere bietet einen „Abrifs der Kirchengeschichte“. Diese Anordnung des Buches wird im grofsen und ganzen auch dort eingehalten, wo es für den Unterricht im Gebrauch ist, aber vollständig durchgearbeitet wird es fast nirgends. Es giebt Anstalten, welche das Hauptgewicht auf die Glaubenslehre legen, andere bevorzugen die Sittenlehre. Am knappsten kommt die Sakramentenlehre weg, welche vielfach so eine Art von Parenthese zwischen Glaubens- und Sittenlehre bildet. So z. B. zieht sich am Kgl. Gymnasium zu Braunsberg die Glaubenslehre von der Untertertia bis zur Prima hindurch, und dazwischen ist in einer Sekunda die Sakramentenlehre eingereiht. Umgekehrt ist am Kgl. kath. Gymnasium an Marzellen zu Köln von der Obertertia bis zur Prima neben der Placierung der Sitten- und Glaubenslehre kein Raum mehr übriggeblieben für die Sakramentenlehre. Obwohl Dubelmann nach der Anschauung von Dr. Schubach „Für den systematischen Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien“ (S. 8) „für die Primen nicht berechnet ist“, so dient er doch nach dem Kreis unserer Erfahrung, wo er eingeführt ist, auch noch in der Prima, wie an den Gymnasien zu Culm, Braunsberg, Köln, Meppen, Heiligenstadt. Am St. Mathiasgymnasium zu Breslau ist er nur in Händen der Tertianer. Hier löst er den Katechismus ab und wird wiederum abgelöst durch das Lehrbuch von König, nachdem über die Sakramentenlehre und Sittenlehre aus ihm unterrichtet worden. Wenn Dubelmann für die Prima noch genügen mufs, so reicht er noch ebenso oft hinunter in die Unter- und Obertertia. Das mufs zugestanden werden: für das apologetische Moment, welches kurz vor dem Übergang zur Hochschule energisch zur Geltung kommen mufs, ist allerdings aus unserem Autor sehr wenig zu holen, und da bleibt die apologetische Behandlung der einschlägigen Materien aus der Glaubenslehre einzig dem Religionslehrer überlassen. Nach dieser Richtung allein schon sind die Lehrbücher von König und Dreher als ein Fortschritt zu begrüfsen.

Zu derselben Zeit, als der nach Umfang, Inhalt und Form bescheidene Leitfaden von Dr. Dubelmann bereits seine 10. Auflage vorbereitete, trat Dr. König mit seinem „Lehrbuch für den kath. Religionsunterricht an den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen“, worin „die Frucht einer elfjährigen Lehrthätigkeit“ niedergelegt war, an die Öffentlichkeit. Heute nach 10 Jahren erscheint das Werk in 4. Auflage, „gekürzt, gefeilt und gebessert“, aber ohne wesentliche Veränderungen. Es ist in 4 Kursen angelegt, welche die allgemeine Glaubenslehre, die specielle Glaubenslehre und die Sittenlehre behandeln. Zwischen dem 1. u. 2. Kursus ist die Kirchengeschichte eingeschoben. Das Vorwort giebt gleich die Anweisung, wie das Buch gebraucht werden soll, nämlich von Untersekunda bis Oberprima in der gegebenen Anordnung.

Aber diese „Lehrbuch“ hat schon 1881 einen „Auszug“ aus seiner Einleitung, Glaubens- und Sittenlehre für Quinta, Untertertia und Obertertia zur Seite bekommen. Er soll die Brücke bilden, welche von „der katechismusartigen Behandlung des Lehrstoffes in den unteren“ zu „der mehr systematisch-wissenschaftlichen in den oberen Klassen der höheren Schulen“ hinüberführt. Wenn das „Handbuch“ auf das „Lehrbuch“ vorbereiten, demselben vorarbeiten soll, wenn sich beide verhalten wie konzentrische Kreise, so müssen sie miteinander dasselbe System teilen. Das trifft zu mit dem belanglosen Unterschiede, dafs das „Handbuch“ die Kirchengeschichte erst am Schlusse bringt. Beide Werke sind zusammen wie einzeln an Anstalten eingeführt. Oben ist ein Fall namhaft gemacht, wo zwischen dem Diöcesan-Katechismus und dem „Lehrbuch“ von König für 2 Jahrgänge der Leitfaden von Dubelmann eingeschoben ist. Dieser dreimalige Wechsel des Lehrmittels in der Religion, welcher jedesmal wieder ein neues System mit sich bringt, kann doch unmöglich eine gewisse Verwirrung und Unklarheit bei den Schülern hintanhalten. Wo einmal die wissenschaftlich geartete Form des Unterrichts früh beginnen soll, ist doch gewifs ein Buch am Platze, welches dieselbe innere Einteilung auch für eine höhere Stufe beibehält. Am Gymnasium beispielsweise wird der Katechismusunterricht mit der Quarta abgeschlossen, dann setzt aber sogleich das „Handbuch“ von König ein und weicht in der Sekunda dann dem „Lehrbuch“. Aber es macht uns den Eindruck, dafs die Anstalten in überwiegender Zahl die Handbuch-Zwischenstufe nicht eingeschaltet haben, sondern dafs die Schüler ruhig die ersten drei, ja vier, selbst fünf Jahre ihr Wissen aus dem Katechismus ziehen, bis man sie mit einer gelehrten Unterrichtsform vertraut macht. Was vorher von Dubelmann gesagt wurde, mufs hier von König wiederholt werden. Auch die Werke Königs werden nicht von A bis Z regelrecht durchgearbeitet, sondern Auswahlen und Auslassungen halten sich nicht an die vom Autor gegebene Anweisung.

Die mannigfache und abweichende Behandlung, welche den Arbeiten von Dr. Dubelmann und Dr. König zu teil wird, lassen die Thatsache feststellen, dafs diese Lehrbücher weder extensiv noch intensiv eine dominierende Stellung einnehmen. Ihren Systemen wird kaum irgendwo treue Heeresfolge geleistet. Sie wirken nicht bestimmend, nicht einmal tief beeinflussend auf die Anlage des Lehrplanes, sondern der Lehrplan hat sich seinen eigenen Weg gesucht, sie bilden wesentlich nur das Material, mit welchem der selbständig eingeschlagene Pfad gangbar gemacht wird. Oder ohne Bild gesprochen, das Lehrbuch ist dem Lehrplan subordiniert, es wird eklektisch demselben angepafst. Dieses dienende Verhältnis der Lehrbücher scheint aber nicht in der Intention ihrer Autoren gelegen zu haben. Namentlich würde Dr. König die Verteilung, ja schon die Editionsart seiner bezüglichen Bücher nicht schon im Voraus auf bestimmte Jahreskurse angelegt haben. Mag deshalb immerhin Dr. Schubach „mit einer grofsen Anzahl der Kollegen die Befriedigung teilen, dafs wir diese

Lehrbücher besitzen“, bei aller Sympathie für dieselben trübt die Freude der Schatten, dafs solche Lehrbücher nicht im stande waren, den Religionsunterricht auf seiner höheren Stufe dem erhabenen und wünschenswerten Ziele der Vereinheitlichung und Einheit näher zu führen. Die Freiheit der Selbstbestimmung arbeitet unbehemmt und unbeschränkt auf diesem Gebiete weiter und bekundet so viel, dafs die erlösende That noch lange nicht geschehen, nicht einmal vorbereitet, um die heilige Sache des Religionsunterrichtes von diesen Freiheiten und Eigentümlichkeiten zu befreien. Wem der Wurf einmal gelungen, die Formel zu finden, welche diese Zersplitterung und Zerfahrenheit in eine frei gewollte und angenommene Einheit zusammenfafst, der hat sich damit ein Denkmal gesetzt aere perennius, ein unsterbliches Verdienst erworben bei der für Religiosität und Frömmigkeit empfänglichen deutschen, lehrenden wie lernenden Welt. Eines Mannes Werk wird es nicht sein können. Aber die vereinte Kraft der ecclesia docens wird, was in der Trennung unmöglich ist, in der Vereinigung zum gedeihlichen, gelungenen Werke schaffen.

Das Schicksal dieser beiden Lehrbücher ist typisch für die übrigen. Es sind mit Absicht zwei Werke gewählt worden, welche im Ansehen einander wenig nachgeben, zeitlich weiter auseinander liegen und noch vielfach im Gebrauche sind. Das Verlangen wird hier nicht gestellt werden können, auch für die übrigen Autoren, welche auf diesem Gebiete namhaft gemacht werden können und welche, das Lehrbuch von Dr. Dreher ausgenommen, viel kleinere Kreise beherrschen, einen besonderen Nachweis zu erbringen. Das wäre die Aufgabe, wenn über den Stand des katholischen Religionsunterrichtes auf statistischer Grundlage berichtet werden sollte. Wenn der Religionsunterricht an den höheren Schulen Preufsens in den oberen Klassen der preufsischen Lande graphisch dargestellt werden würde, es gäbe sicherlich eine sehr buntscheckige Landkarte, welche dem Auge keinen Ruhepunkt böte, eine Karte, noch bunter als jene des alten deutschen Reiches mit seinen unzähligen Duodezvaterländchen. Wenden wir uns von dem kaleidoskopartigen Bilde, das die preufsischen Lande bieten, dem Nachbarstaate Baden zu.

Der Vorteil des Grofsherzogtums Baden, die katholisch-kirchliche Verwaltung des Landes in einer einzigen Diöcese konzentriert zu haben, kommt nicht wenig dem Religionsunterricht zu gute. Lehranstalten, mittlere und höhere, besitzt Baden in ausreichender Fülle. Wollten diese Anstalten im katholischen Religionsunterrichte ihre eigenen, selbstgesuchten Wege gehen, sie könnten eine artige Probe ablegen von der Vielseitigkeit menschlichen Geistes, auch wo es sich um Ausfindigmachung neuer Systeme und Methoden in der Richtung auf ein allgemeines Hauptziel handelt.

Aber hier Lorbeeren zu pflücken, ist im badischen Lande kein Boden. Wie wir beim mehr katechetischen Unterricht mit Genugthuung die Einheitlichkeit des Lehrplanes und der Lehrmittel konstatieren durften, so ist der Zug der Einheit auch dem mehr wissenschaftlichen

Religionsunterricht gewahrt. Wenn in Preufsen den Arbeiten von Dr. König eine hegemonische Stellung zukommt, so ist in Baden das Werk Dr. Drehers auf der ganzen Linie herrschend. Nur an ein paar Anstalten tritt das Buch von Dr. Wappler als Konkurrent auf. Die Wapplersche „Religionslehre“ ist viel älter als das Dr. Drehersche Lehrbuch. Jene erschien in erster Auflage 1853, dieses erst 1879. Wenn sich Wappler trotz der zahlreichen neueren Werke, und obwohl seine Arbeit für österreichische Verhältnisse geschrieben ist, auf dem Plane gehalten hat, so liegt darin ein starkes Zeugnis für die Güte des Lehrbuches. Die stärkste Seite des Werkes liegt wohl in seiner Apologetik und seiner Glaubenslehre, welche die beiden ersten Teile desselben bilden, und diese werden auch da, wo es eingebürgert ist, aus demselben geschöpft. Diese beiden werden an den übrigen Anstalten aus Dreher genommen und dazu noch die Sittenlehre. Letztere wird sogar da, wo sonst Wappler Lehrmittel ist, aus Dreher entnommen, wie in der Oberprima zu Freiburg. Wie die Anführung des Lehrstoffes schon verrät, zieht sich der systematische Religionsunterricht durch drei Jahrgänge hindurch, nämlich durch Obersekunda und die beiden Primen. Den Schlufs bildet durchgehends, wo nicht eine sehr geringe Anzahl katholischer Schüler eine Kombination von Klassen nötig macht, die Sittenlehre. In Preufsen und, wie wir hernach sehen werden, in Bayern versieht die oberste Klasse den an die Hochschule übertretenden Jüngling noch mit apologetischen, seinen Glauben schirmenden und befestigenden Kenntnissen, während hier die Apologetik zwei Jahre zurück liegt und damit gewifs ihre erste Frische und entscheidende Wirkung eingebüfst hat. Das sittliche Verderben wächst aber mehr aus den Ruinen eines gebrochenen Glaubens, und deshalb hat der Abschlufs des gesamten Religionsunterrichts mit der Apologetik einen gröfseren pädagogischen Vorteil für sich. Der Lehrplan schliefst sich wohl hier zu enge an das Lehrmittel an, und eine Inversio wäre ja kein Spruch über das System desselben. Anders sind eben die Forderungen der Systematik und anders die der Pädagogik. Die Pädagogik darf nicht der Systematik geopfert werden. Nach dieser Schlufsbemerkung gehen wir nun einen Schritt weiter, in den angrenzenden Staat Württemberg.

Als wir das erstemal über Württemberg zu einem Urteil kommen sollten, da mufsten wir auf eine Sicherheit desselben verzichten, weil uns das nötige Beobachtungsmaterial nicht zur Hand war, und in derselben peinlichen Lage sehen wir uns jetzt wieder. Aber so viel glauben wir sagen zu können, dafs das Dr. Drehersche Lehrbuch hier ebenfalls zu Hause ist, nur dafs dem System desselben nicht jener enge Anschlufs geleistet wird wie in Baden. Es besteht hier eine Hinneigung, das Werk des Religionsunterrichts mit der Apologetik zu krönen. Aber dieser Tendenz steht die Schwierigkeit stark im Wege, dafs wegen geringer Anzahl katholischer Schüler zwei und mehrere verschiedene Klassen für den Religionsunterricht zusammengelegt werden müssen, wie z. B. in Heilbronn, wo im Schuljahr 1888/89 den 542 evangelischen Schülern nur

41 katholische Schüler gegenüberstanden. Trotz aller Schwierigkeit verleugnet sich eine gewisse Einheitlichkeit nicht, wie einer solchen durch das gemeinsame Lehrbuch der Boden gegeben ist, und wie es der gleichmäfsige Beginn des systematischen Religionsunterrichts mit dem Obergymnasium bekundet.

Württemberg und Baden stehen in bemerkenswertem Gegensatz zu Preufsen. Hier darf man beinahe sagen: so viele Anstalten, so viele Lehrpläne. Die Einheitlichkeit findet weder einen natürlichen Förderer an der interessierten kirchlichen und staatlichen Verwaltung noch einen künstlichen im gruppenweisen Anhalt an ein bewährtes Lehrbuch. Dort wirkt alles ruhig und stetig unter dem Gesetze eines gemeinsamen Lehrplanes und allgemeinen Lehrbuches.

Wie wird es nun wohl schliefslich in Bayern aussehen? Bayern besitzt seit mehr als einem Menschenalter einen offiziellen Lehrplan und ein offizielles Lehrbuch, welche beide harmonisch ineinander greifen. Die Zeit mit ihren Ansprüchen auf Reformen hat freilich auch hier verändernd eingegriffen, aber doch nie so, dafs die Einheit zwischen Lehrplan und Lehrbuch nicht weiter bestanden hätte. Erst war es das Lehrbuch von Professor Dr. Stadelbauer, ein voluminöses Buch, das, wenn es je vollständig aufgenommen und verdaut worden wäre, einen ganz anständigen Bestand theologischen Wissens repräsentiert hätte. Später wurden an demselben Reduktionen vorgenommen, und es schmolz auf die Hälfte seines ursprünglichen Umfangs zusammen. Da brach 1881 von Eichstätt her das kritische Donnerwetter los über den modernen Religionsunterricht an den deutschen Gymnasien. Der Autor, der mit Blitz und Donner darein fuhr, wollte die Luft dieses Unterrichts von den ungesunden wissenschaftlichen und systematisierenden Elementen reinigen. Wenn auch aus dem Walde, über welchen das Wetter hinging, zunächst nur auf zwei sehr hervorragende Spitzen der verderbliche Schlag niederging, der Sturm galt der ganzen Gesellschaft. Zu ihr gehörte auch Stadelbauer, und er ward gefällt, als längst die Wetterwolken hüben und drüben sich wieder verzogen hatten. Wir bringen hier den neuen Wechsel des Religionslehrbuches und unlöslich verknüpft des Lehrplanes in einen ursächlichen Zusammenhang mit der scharfen, wuchtigen, durchaus gesunden, aber in dem erstaunlichen Schlufsresultate über „Wahrheit und Nutzen, Pädagogik und Didaktik“ etwas hinausschiefsenden Kritik des Professors Dr. Stöckl. Im Jahre 1885 kam ein neues „Lehrbuch der katholischen Religion“ für die bayerischen Gymnasien zur allgemeinen Einführung. Dasselbe entsprach jenem Satz des genannten Kritikers, welcher für die höheren Klassen des Gymnasiums ein Buch zur Grundlage für den Religionsunterricht verlangte, das fürs eine der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler der oberen Klassen pafste und fürs andere genau an jenen Katechismus sich anschlofs, welcher in den unteren fünf Klassen gebraucht wird. Wir haben früher erfahren, dafs der Deharbesche Katechismus der Katechismus Bayerns ist. In der „Gliederung“ desselben

2*

bot das neue Lehrbuch, welches mit der Approbation sämtlicher Erzbischöfe und Bischöfe Bayerns versehen war, die katholische Glaubens- und Sittenlehre. In dem Verzicht auf eine wissenschaftlich-systematische Darstellung und in der Annahme der Deharbe-„Gliederung“ lag das Neue und lag der Fortschritt. Mit Recht hob das Vorwort diesen hervor, wenn es dort heifst: „Auf diese Weise kann der Religionsunterricht durch alle neun Klassen der Lateinschule und des Gymnasiums aus demselben Kerne sich konzentrisch fortentwickeln, und jenes Lehrgebäude, welches in der Volksschule grundgelegt und in den Lateinklassen weiter aufgebaut wurde, am Gymnasium zur Vollendung gebracht werden.“ Damit war ein „grofses Desideratum“ für die bayerischen Gymnasien erfüllt und die ängstliche Frage Professor Dr. Stöckls nach einem von wissenschaftlichen und systematischen Allüren freien Lehrbuche gelöst. Zwar ward kein förmlicher Katechismus gegeben. An Stelle von Frage und Antwort traten fortlaufende Nummern, „so dafs jede Nummer einen eigenen Lehrsatz und zwar mit den nämlichen Worten enthält, wie er im grofsen Katechismus von Deharbe steht“. Damit war eine „wesentliche Erleichterung“ und grofse Vereinfachung gewonnen und durch die Markierung des Ideengangs mittels Randnoten eine sehr schätzenswerte Übersichtlichkeit. Der Gebrauch des Lehrbuches war durch einen gleichzeitig erschienenen Lehrplan geordnet, demgemäfs den ersten drei Gymnasialklassen die drei Hauptstücke zufallen, während der obersten Klasse die allgemeine Glaubenslehre und jene Partieen, welche zu apologetischer Behandlung sich eignen, vorbehalten sind.

Dieses unschätzbare Gut der einheitlichen Aufbauung, der einheitlichen Zusammenfasssung und der einheitlichen Durchführung vermittelte den bayerischen Gymnasien der bayerische Episkopat. Unter der Ägide und der Autorität desselben wurde das neue Lehrbuch zum festen Gemeingut dieser Bildungsanstalten. Damit hat der bayerische Episkopat nicht nur „den Dank aller einsichtigen Pädagogen“ sich erworben und „unserer Jugend für die Ausbildung ihrer religiösen Erkenntnis einen ganz unschätzbaren Dienst“ geleistet, sondern damit hat Bayern in dieser hochwichtigen und grundlegenden Seite der Jugendbildung einen weiten Vorsprung gewonnen in ganz Deutschland. Während im Norden wie im Westen eine beklagenswerte Zerfahrenheit und Zersplitterung den Segen der Einheit hintanhält, giebt Bayern das grofse Beispiel einer ruhig und gleichmäfsig sich entwickelnden, vom Princip der Kontinuität durchdrungenen und getragenen Einheit. Das autoritative Vorgehen des bayerischen Episkopats in dieser Lehrbuchfrage ist von gröfster Tragweite für alle Gymnasien deutscher Zunge. Die in Bayern proklamierte und konstituierte Einheit des Gymnasial-Religionsunterrichts, kann und soll sie sich nicht entfalten zur Einheit für das ganze Reich?

Unsere Umschau auf der oberen Stufe des Religionsunterrichts an höheren Bildungsanstalten Deutschlands hat uns zuletzt etwas festgehalten bei einem erhebenden Punkte, dem wir ein wenig mehr Aufmerksamkeit

schuldeten, weil er im freien Verzichte auf alle modern wissenschaftliche und systemhafte Dekoration durch anspruchslose Einfachheit und pädagogisches Ebenmafs über alle seine Rivalen vorteilhaft hervorragt. Jetzt könnten wir am Ende sein, wenn wir bei der Betrachtung des Religionsunterrichts auf dieser Stufe denselben Weg eingeschlagen, wie bei der niederen, also neben die dogmatische gleich die historische Seite gesetzt. Aber das sollte hier absichtlich vermieden werden, weil zwischen höherem Religionsunterricht und Kirchengeschichte nicht jene innige Lebensverbindung besteht, wie zwischen Katechismus und biblischer Geschichte; denn es „bildet der Unterricht in der biblischen Geschichte die Grundlage und Stütze des Katechismusunterrichts“ (Ohler, Lehrbuch der Erziehung und des Unterr., 5. Aufl. § 177). Ein solcher Satz kann für die Kirchengeschichte nicht aufgestellt werden, obgleich sie nicht in einem blofs äufserlichen, rein doktrinären Verhältnis zu Kirche und Religion steht.

„Die Kirchengeschichte hat die Aufgabe, die Ausbreitung des Christentums und dessen Verhältnis zu den verschiedenen Völkern der Erde, und zugleich die innere Entwickelung der Kirche in ihrer Lehre, ihrem Kultus, insoweit eine solche möglich ist, darzustellen“ (cfr. Brück, Lehrbuch der Kirchengeschichte, Einleitung § 1). Ihre Aufnahme aber in dem Lehrplane des Religionsunterrichts ist ganz abgesehen von der Parallele mit dem profangeschichtlichen Unterrichte und sonstigen Gründen ganz besonders motiviert durch „die Zeitverhältnisse der Gegenwart“. Der verstorbene Oberlehrer Clemens Siemers hat, als er 1848 zum erstenmal seinen kurzen Abrifs der Geschichte der christlichen Kirche erscheinen liefs, mit Nachdruck auf dieses Moment hingewiesen. Ihm schien der kirchengeschichtliche Unterricht in den oberen Klassen der höheren Schulen überaus wichtig, „weil die Presse wohl zu keiner Zeit geschäftiger gewesen als in der jetzigen, durch falsche oder schiefe geschichtliche Darstellung die Grundlage der Kirche zu erschüttern . . . . . Wer daher die Geschichte seiner Kirche nicht kennt, oder nur so oberflächlich kennt, dafs er über die wichtigsten Begebenheiten derselben und ihren ursächlichen Zusammenhang kein Urteil hat, wird nur zu oft in Gefahr sein, den Irrtum gegen die Wahrheit einzutauschen.“ Das Studium der Kirchengeschichte hat für die studierende Jugend nicht nur den Zweck einer Befestigung und Belebung ihres Glaubens, sondern es kommt ihr eine nicht unwesentliche apologetische Funktion zu. Ihr müssen wir deshalb auch Aufmerksamkeit schenken, um zu erfahren, wie es mit dieser, wenn auch zuletzt genannten, doch nicht letzten Seite des Religionsunterrichts an unsern höheren Bildungsanstalten steht.

Die Verfasser der modernen Religionslehrbücher haben gleichzeitig für den kirchengeschichtlichen Unterricht gesorgt, indem sie entweder anhangsweise oder als eigene Abteilung diese Disciplin behandelten, so Dubelmann, König, Dreher. Daneben stehen noch selbständige kirchengeschichtliche Lehrbücher wie Barthel, Siemers, und der grofse Deharbesche Katechismus giebt noch einen Abrifs der Religionsgeschichte bei und be-

gründet im Vorwort, warum der Religionslehre ein kurzer Abrifs der Religionsgeschichte vom Anbeginn der Welt bis auf unsere Zeit vorangehe. Alle diese nach Anlage und Umfang verschiedenen Bearbeitungen der Kirchengeschichte für den Religionsunterricht begegnen uns auf den ausgedehnten Gebieten des preufsischen Staates. Es waltet das Bestreben, die Kirchengeschichte von ihren Anfängen bis in die neueste Zeit zu verfolgen, daneben kommen allerdings manche Anstalten nicht über das Zeitalter der Reformation hinaus. Die Zeit, welche verwendet wird, läfst im allgemeinen eine vollständige Behandlung schon zu. Es sind zwei, drei, selbst vier Jahre, durch welche die einzelnen Anstalten Kirchengeschichte treiben. Dr. König verweist und beschränkt dieses Studium auf die Obersekunda. Im Gegensatz hierzu kann man noch bemerken, wie der kirchengeschichtliche Unterricht in seinen Anfängen bis in die Tertia hinabreicht und erst in der Prima abgeschlossen wird. Ein volles Jahr nur Kirchengeschichte behandeln, und daneben den dogmatischen Unterricht ganz ruhen zu lassen, hat vieles gegen sich. Der Unterrichtsplan läfst sich doch so einrichten, dafs dogmatischer und historischer Religionsunterricht nebeneinander hergehen, ohne eine zu grofse Belastung der Schüler herbeizuführen. Thatsächlich ist dieses häufiger der Fall und wenn der kirchengeschichtliche Unterricht vorwiegt, geht der dogmatische repetitionsweise nebenher.

Vergleichen wir schliefslich die einzelnen Unterrichtsstufen und Unterrichtsformen in ihrer zeitlichen Dauer mit einander, so ergeben sich als äufserste Grenzen folgende Ziffern: für den katechetischen Unterricht 2—5, für den systematischen 2—7, für den bibl. Geschichtsunterricht 2—5, für den kirchengeschichtlichen Unterricht 2—4 Jahre. Diese Ziffern sind freilich aus einem kleinen Beobachtungskreise gezogen, aber sie bekunden genugsam die grofsen Schwankungen, lassen genugsam ersehen, dafs dem Religionsunterrichte in Preufsen, auf welche Stufe man blickt, oder welche Form er hat, alle und jede Spur von Einheit mangelt und dafs es bei diesen klaffenden Differenzen ein gewaltiges Werk sein müfste, um nur einigermafsen in diese Verwirrung Ordnung zu bringen. Wenn es auf dem Titelblatt des seit 1885 in Bayern neu eingeführten Religionslehrbuches heifst „zunächst für die Gymnasien in Bayern“, so möchte es uns bedünken, als ob darin eine leise Aufforderung zu einem ähnlichen oder gleichen Unionswerk hinaus über die weifsblauen Grenzpfähle läge.

Mit kürzeren Bemerkungen werden wir den noch übrigen Staatsgebieten gerecht werden können, zunächst Baden. Hier beginnt da, wo der biblische Geschichtsunterricht aufhört, der kirchengeschichtliche Unterricht. Wie jener regelmäfsig mit Untertertia abschliefst, so wird dieser von der Obertertia aufgenommen und bald in drei, bald in zwei, selbst in einem Jahreskurse betrieben. Wo er sich auf drei Kurse ausdehnt, wird für denselben durch den „Abrifs“, welchen der grofse Katechismus enthält, Boden geschaffen. Von dieser Grundlage aus wird dann an der

Hand eines eigenen Lehrbuches, als welches das von Dr. Dreher gemeiniglich benutzt wird, weiter gebaut. Die Kirchengeschichte wird überall verfolgt bis auf die Gegenwart, und wenn es auch nicht allenthalben in den breiteren Zügen des Lehrbuches geschieht, so doch wenigstens in den markierenden Strichen des Abrisses. Sein Ziel mufs der kirchengeschichtliche Unterricht erreichen in parallelem Gange neben dem dogmatischen Unterrichte. Nur die Untersekunda scheint zuweilen sein eigenstes und ausschliefsliches Territorium zu sein. Was hier über mancherlei Unebenheiten hinwegtröstet, ist, dafs überall ein ganzes Bild der kirchengeschichtlichen Entwicklung geboten wird.

Wie es mit dem kirchengeschichtlichen Unterricht in Württemberg bestellt ist, darüber fehlen uns leider alle Angaben. Die vorliegenden Jahresberichte schweigen sich darüber gründlich aus. Nur im Jahresberichte des Karlsgymnasiums zu Stuttgart fanden wir eine kurze Notiz. Wenn man aus ihr eine allgemeine Norm ableiten darf, so wird im siebenten und achten Kurs Kirchengeschichte nach dem Abrifs von Dr. Dreher behandelt.

Bayern endlich, welches nach Seite des dogmatischen Unterrichts eine feste und geschlossene, mustergültige Einheit darstellt, hat sich für die Seite des kirchengeschichtlichen Unterrichts jene Einheit noch nicht erringen können. Wenn wir recht informiert sind, sind auch hierfür Vorbereitungen oder Einleitungen getroffen, aber ein allgemein verbindliches Lehrbuch ist bislang nicht erschienen. Die bezügliche Bemerkung bei Schöberl (l. c. S. 488) ist deshalb unzutreffend. In der Mehrzahl der Fälle begnügt man sich mit dem „Abrifs“ des grofsen Katechismus, in den wenigeren Fällen leitet ein Lehrbuch den Unterricht, wie das von Prof. Sattler und Dr. Dreher. Das Normaljahr ist die fünfte Lateinklasse (Obertertia), aber die Kirchengeschichte greift auch hinunter in die vierte Lateinklasse und wieder hinauf bis in die zweite Gymnasialklasse (Obersekunda).

Am Gymnasium zu Dillingen reicht als ausnahmsweise Erscheinung der kirchengeschichtliche Lehrplan bis in die Oberklasse (Oberprima). Es wäre uns sehr erwünscht gewesen, wenn unser Bericht über den status quo des Religionsunterrichts an Deutschlands Gymnasien harmonisch hätte ausklingen können und uns Bayern diese letzte Dissonanz zwischen seinem dogmatischen und kirchengeschichtlichen Unterricht erspart hätte. Aber es besteht begründete Hoffnung, dafs sie behoben werde, und dafs dann die Bayernlande zum vollkommenen Muster des Religionsunterrichts an den höheren Schulen für die deutschen Lande werden.

Wenn uns jetzt am Schlusse angesonnen werden würde, die in Betracht gezogenen Länder zu rangieren, so glaubten wir, ohne für diese Aufstellung auch nur im mindesten ein Gewicht zu beanspruchen, die harte Wahl zu haben zwischen Baden und Bayern. Wenn dann die Einheit und Gleichmäfsigkeit in dem wichtigeren dogmatischen Unterrichte entscheidend sein soll, dann dürfte unbestritten Bayern der Vortritt ein-

geräumt werden. Aber dies soll und darf keine Verurteilung oder Aburteilung des Religionsunterrichtsbetriebs im übrigen Deutschland involvieren. Im Gegenteil ist voll und ganz anzuerkennen, wie allerseits und allerorts bei aller Verschiedenheit der Mittel und Wege energisch und zielbewufst darauf hingearbeitet wird, der studierenden Jugend einen tiefen und reichen Fond religiöser Kenntnisse, religiöser Gesinnung und religiösen Lebens als Vermächtnis von der Schule ins Leben mitzugeben, um sie „gegen die Gefahren und Stürme des Lebens zu waffnen, dafs sie den guten Kampf des Glaubens glücklich durchkämpfen“.

IV. Litteratur.

Ein Streifzug durch das Gebiet der neueren katholischen Litteratur, welche theoretisch oder praktisch die Interessen des Religionsunterrichts an den höheren Schulen Deutschlands fördern will, ist kein sehr ergiebiger, aber noch lange nicht uninteressanter. Die katholische Litteratur in Deutschland ist in einem grofsen Aufschwung begriffen. Ihre Leistungen in wissenschaftlicher wie in populärer Darstellung erstrecken sich auf den weitgedehnten Plan modernen Wissens und Forschens, umfassen Vergangenheit und Gegenwart, dienen der Belehrung und der Unterhaltung, der Schule und dem Leben, fechten für Glauben und Wissenschaft. Dieses gewaltige geistige Streben wird auch das stille Gebiet des Religionsunterrichts nicht unberührt lassen, aber hier in einer ganz besonderen, eigenartigen Weise sich geltend machen. Einer Hochflut von Litteratur sind hier die Bedingungen nicht gegeben. Hier bleibt die Quantität zurück und die Qualität steht im Vordergrunde. Das Wort „der Schule nur das Beste“ wird zwar immer, wenn es Gestalt und Leben annimmt, nicht extensiv, sondern nur intensiv auf die litterarische Produktion wirken können. Aber auf dem Büchermarkt ist doch das Regal der Schulbücher nicht das kleinste, und die Litteratur- und die Fachblätter haben zu thun, um die Novitäten anzuzeigen und zu besprechen. Sehr vieles taucht auf, um alsbald wieder zu verschwinden, nachdem ihm die Ehre der Rezension, die hier meist die unfreiwillige Rolle einer wohlwollenden Leichenrede hat, angethan worden, vieles mufs sich erst bewähren, weniges wird festes Inventarstück des Unterrichts. Vor solch ungewissem Schicksal bleibt zwar auch die Litteratur des kathol. Religionsunterrichts nicht ganz ve schont, aber es würgt hier nicht ganz so fürchterlich und massenhaf Der Verleger will die Bildung nicht fördern auf Kosten seines Kapitals Wenn schon das Absatzgebiet beschränkt ist, wird das Opus unter eir doppelt scharfe Lupe gelegt. Bei den Lehrmitteln für die Religion ziel auch der konfessionelle Charakter engere Grenzen, die sich noch ve

engen durch das autoritative Eingreifen der kirchlichen Verwaltung für die unteren Stufen des Religionsunterrichts, die mit der Zeit vielleicht noch enger werden, wenn das Vorgehen des bayrischen Episkopats auf dem Gebiete des höheren Religionsunterrichts anderwärts Nachahmung findet. Das Erfordernis des tridentinischen Imprimatur, welches ein Urteil über die kirchliche Korrektheit in sich schliefst, ist auch geeignet, der Produktivität einige Zügel anzulegen. Für die untere Stufe bleibt da im ganzen nur die Kommentarlitteratur übrig als subjektives Arbeitsfeld. Dem freien Wettbewerb unterliegt, von Bayern abgesehen, die obere Stufe, sowohl in den dogmatischen wie historischen Lehrmitteln. Jedoch hier sind die einzelnen Territorien in festem Besitzstand, und es wird sehr schwer halten, Gutes durch Besseres zu verdrängen. Alle diese Umstände stellen ebensoviele Schwierigkeiten dar, welche sich einer lebhaften litterarischen Produktion in diesem Gegenstande entgegenstellen, und lassen nur jenen Arbeiten ein Aufkommen hoffen, welche einen wirklichen Fortschritt nach irgend welcher Seite bedeuten. Damit ist allerdings die Gefahr einer gewissen Stagnation nahe gerückt. Den Gedanken wird ja niemand hegen, dafs die einschlägige Litteratur auf der Höhe der Vollendung angelangt sei. Deshalb wäre schon im Interesse des vergleichenden Studiums eine gröfsere Produktivität zu wünschen. Es müfste ja gerade nicht immer ein zusammenfassendes Werk sein, die Behandlung einzelner Partieen, ja selbst eine Diskussion über die Behandlung besonders schwieriger oder wichtiger Materien wäre ein schätzenswerter Beitrag für die Förderung des Gesamtreligionsunterrichts.

Für den Kreis der Volksschule existieren verschiedene katechetische Zeitschriften, welche die Detailarbeit besorgen. Aber der Religionsunterricht an den höheren Schulen entbehrt eines solchen Organes, welches dessen Fragen und Interessen fördern könnte. Die Zeitschriften für das Realschul- und Gymnasialschulwesen werden kaum dem Religionsunterrichte jenen gastlichen Raum zur Verfügung stellen wollen, welchen er beanspruchen müfste, wenn er über allgemeine Fragen hinaus Spezialfragen behandeln wollte.

Vielleicht würde auch der Geist dieser Zeitschriften nicht immer eine gleichmäfsige Vertretung unseres „Faches“ zulassen, wenn auch die augenblickliche Strömung der Religion in konfessioneller Auffassung etwas mehr gerecht wird. So aber halten viele mit ihren Gedanken und Erfahrungen zurück, und kann nur einem kleinen Kreise zu gute kommen, was der Gesamtheit frommen würde, so wird diesem Zweige der katholischen Litteratur eine fruchtbare und wertvolle Anregung vorenthalten.

Diese Bemerkungen geben den Eindruck wieder, welchen ein zusammenfassender Blick auf das hier zur Besprechung gestellte Gebiet erweckt und kann derselbe vielleicht in den Satz formuliert werden: der quantitative Zuwachs ist relativ kein reicher, aber der qualitative ist wertvoller. Die Einzelbetrachtung wird dieses Urteil rechtfertigen müssen. Diese Einzelurteile werden nicht so ins Detail sich vertiefen dürfen, wie das eine erstmalige

Anzeige und Rezension zu besorgen hat. Was hier abermals zur Besprechung gelangt, wurde längst von prompten Rezensenten unter die kritische Feder genommen. An dieser Stelle ist nur Rechenschaft zu geben „von dem Ertrage, den die Lebensthätigkeit der höheren Schule und ihre Wissenschaft" (Jahresberichte 1886 Vorwort) in der Religionslehre aufzuweisen hat, und diese Rechenschaft ist zu geben durch die Darstellung der „Charakterzüge" der litterarischen Erscheinungen. Es wird zweckdienlich sein, die Litteratur der Religionslehre auf der unteren Stufe derjenigen auf der höheren Stufe vorangehen zu lassen.

Der Religionsunterricht in den unteren Klassen der höheren Schulen ist naturgemäfs vorwiegend von jener katechetischen Art, wie ihn die Volksschule kennt. Hier arbeitet der Religionslehrer mit Bibel und Katechismus und biblischer Geschichte, hält fest und bildet weiter die vorhandenen elementaren Kenntnisse und bereitet den geistigen Boden für eine freiere Form des religiösen Unterrichts, unterstützt durch die von der Natur und dem anderweitigen Unterricht geförderte Entwicklung des Geistes. Der Erfolg dieses Unterrichts wird nun gerade weniger bedingt sein von der systematischen Anordnung des Katechismus, aber die Methode des Katechismus in Frage und Antwort und die methodische Behandlung desselben durch den Katecheten wird den Erfolg erleichtern und vermehren oder erschweren und vermindern. In allen diesen Punkten gehen die litterarischen Erscheinungen auseinander.

Für die *Diöcese Rottenburg* (Württemberg) ist ein neuer *Katechismus* erschienen, und fast gleichzeitig erhielt auch die *Erzdiöcese Köln* mit ihren Suffraganbistümern einen neuen. Aber beide stehen auf ganz verschiedenem Boden. Jener schliefst sich fest an den Catechismus Romanus mit seiner Vierteilung, dieser an den Deharbeschen mit seiner Dreiteilung an und beide behaupten mit festen Gründen ihre Position. Ein wissenschaftliches System im strengen Sinne bietet ja keines der beiden Vorbilder. Aber wenn der Anschlufs an den Catechismus Romanus mit dessen autoritativem Wert verteidigt wird, so ist einerseits zu bemerken, dafs auch der Deharbesche der kirchlichen Autorisierung nicht entbehrt, und anderseits, dafs ein solch engster Anschlufs bei der Herausgabe des Catechismus Romanus gar nicht intendiert war (cfr. Cat. Rom. Proem. qu. 13), wie denn auch thatsächlich bereits die Catechismen von Canisius und Bellarmin von der Reihenfolge des römischen Katechismus abweichen. Über alle Einreden erhaben steht also der Anschlufs an diesen „von der höchsten kirchlichen Autorität getragenen Katechismus" nicht da, wohl aber ist damit ein Schritt gemacht, der nicht zur, wohl aber weg von der erstrebenswerten Katechismuseinheit führt, denn territorial behaupt unstreitig Deharbe den Vorrang und hat neuerdings gewonnen, ind Köln, Breslau, Limburg, Münster, Trier sich gemeinsam ihm anschlosse Da ist es ein Kassandraruf, in welchen Hermann Rolfus (*Lit. Hd* 1890 Nr. 501 Sp. 214) ausbricht: „Und doch sollte es, nachdem : Vaterländer unter einen Hut gebracht worden, nicht mehr unmögli

sein, für 27 deutsche Diöcesen einen einheitlichen Katechismus zu stande zu bringen.“ Wenn aber in dieser Not von einem „Centralorgan, welches nicht aus einem engen Kreise herausspricht, sondern an welchem namhafte Männer aus allen deutschen Diöcesen sich beteiligen“, Rettung erwartet wird, so glauben wir, dafs der litterarische Weg allein ebensowenig zur Katechismuseinheit führt, als durch publizistische Bemühungen die politische Einheit geschaffen wurde. Freilich offen soll sie immer gehalten und nicht zum Schweigen gebracht werden, die Katechismusfrage, bis der mafsgebendste Faktor in dieser Frage, der deutsche Episkopat, für die Überzeugung von der Notwendigkeit und Möglichkeit der Katechismuseinheit gewonnen ist. Was jetzt litterarisch möglich ist, ist die Ausbildung und Vervollkommnung der methodischen Formulierung in den bestehenden Katechismen. Was hier an Kleinarbeit geleistet, ist eine Aussaat, deren Früchte der Einheitskatechismus der Zukunft ernten wird. Nach dieser Seite allerdings stellt der neue *Rottenburger Katechismus* eine Stufe des Fortschrittes dar, wie ihn die Kritik allgemein anerkannt hat.

Es ist ein Erfordernis eines guten Katechismus, dafs die Antworten möglichst in vollständigen Sätzen gegeben werden. Aber dies als undurchbrechbares Princip bis zur unbedeutenden Übergangsfrage durchzuführen, würde den Eindruck lächerlicher Principienreiterei erwecken, wie umgekehrt schlenderische Sorglosigkeit argen Schaden anrichten könnte. Der Deharbesche Katechismus hat da manches und vieles zu wünschen gegeben. Aber den Übelständen der unvollständigen Antworten dadurch abhelfen zu wollen, „dafs die Kinder auch die Fragen mit auswendig lernen“, ist vielleicht weniger ein „einfaches Mittel“ als ein Mittel der Verlegenheit gegenüber einer methodisch mangelhaften Form der Antwort. Der Deharbeschen Methode hat der Rottenburger Katechismus den Todesstofs gegeben und deshalb stimmen wir der Auffassung der *Laacher Stimmen* (1890 B. XXXIX 1. S. 83) ganz zu, „dafs sich das Princip des *Rottenburger Katechismus* mehr und mehr Bahn brechen wird“. Dieses Princip besteht darin, dafs die Antwort stets einen vollständigen Satz bilden mufs, welcher, wo immer möglich, durch seine Fassung allein ohne Zuhülfenahme der Frage verständlich sein soll. Indem die Einbeziehung der Frage in die Antwort vermieden wird, wird alle unnötige Belastung erspart und umständliche Breite hintangehalten. Die möglichste Selbständigkeit erstrebende Fassung der Antworten bereitet vor und ebnet den Weg der thetischen Behandlungsweise des Religionsunterrichts in den oberen Klassen der höheren Schulen. Gerade dieser Umstand empfiehlt den Gebrauch des Rottenburger Katechismus oder wenigstens die Annahme seines methodologischen Principes für jene Schulen. Man mag Deharbe beibehalten, aber man braucht deshalb nicht auch seine Mängel beizubehalten. Einen äufseren Erfolg hat jenes Princip schon errungen, indem dasselbe in *Limburg*, das den neuen *Kölner Katechismus* in Deharbescher Anlage angenommen hat, durchgeführt worden ist, sogar in aus-

gedehnterem Maſse als in seinem Rottenburger Vorbild (cfr. *Stimmen aus Maria Laach* a. a. O.). Um die ganze Erörterung in einen Satz kurz zusammenzufassen, so gehen die neuesten Katechismen in der Anordnung des Stoffes auseinander und halten zähe fest an ihren autoritativen Quellen, stehen aber einander nahe in der methodischen Behandlung desselben.

Wie die modernen Gesetze, kaum daſs das Staatsoberhaupt den sanktionierenden Namenszug darunter gesetzt, schon ihre Kommentatoren gefunden haben, so gesellten sich den neuesten Katechismen in raschester Folge Kommentare zu. Der *Katechismus* für die Diöcese *Rottenburg* wurde gleichzeitig von zwei Autoren einer kommentierenden Behandlung unterzogen in dem *Kommentar* von K. Möhler, Subregens am bischöflichen Priesterseminar zu Rottenburg (Rottenburg 1888, W. Bader), und in den *Schulkatechesen* von J. G. Rathgeb (Freiburg 1888, Herder). Im Anschluſs an den neuen *Katholischen Katechismus* erschienen *Katechetische Skizzen* als gemeinsame Arbeit der Pfarrer J. Hower, G. Laven und J. W. Weber. Wesentlich nichts anderes ist das *Lehrbuch der katholischen Religion* im Anschluſs an den Katechismus der ebengenannten Diöcesen von Dr. A. Glattfelter. Jedes dieser Werke ist in seiner Weise bestrebt, bei der unmittelbaren Vorbereitung auf die Katechese Dienste zu leisten. Das eine will nicht „bloſs das Material bieten, aus dem der Katechet zu schöpfen hat, sondern vielmehr Anleitung geben, wie der Religionsunterricht in der Schule zu erteilen sei“ (Möhler, *Kommentar* 1. Band, Vorwort), das andere holt nicht so weit aus, weil „katechetische Skizzen bei der Vorbereitung auf den Unterricht dieselben Dienste leisten können, wie eine ausführliche Erklärung“. Wie der Text, der diesen kommentierenden Arbeiten zu Grunde liegt, ein verschiedener ist, so sind sie verschieden in ihrem Zwecke als vollständige Katechese und katechetische Skizze, und dieser Zweck bestimmt Umfang und Form. Aber mit ihnen ist auch die Kontroversfrage über das Verhältnis des Katecheten zum Katechismus wieder aufgegriffen worden. Je nachdem man den Katecheten in eine freiere oder abhängigere Stellung zum Katechismus bringt, ergeben sich zwei Richtungen in der Auffassung der katechetischen Thätigkeit. Ausgangspunkt und Zielpunkt ist überall der Katechismus. Aber während die eine im freien Vortrage das Lehrpensum entwickelt, schreitet die andere exegetisch von Frage zu Frage vor. In der Wertschätzung der beiden Methoden gehen nun die Urteile unversöhnlich auseinander. Möhler, dessen Bemerkungen über „die methodische Behandlung des Katechismus“ das Signal zum Streite gaben, hält mit aller Zähigkeit daran fest, daſs „die betreffenden Wahrheiten von dem Katecheten in einfachen Sätzen vorgetragen, diese den Schülern verständlich gemacht, dann die einzelnen Sätze durch Neben- und Unterordnung verbunden und so vor den Schülern und unter Mitbeteiligung der Schüler die Fragen und Antworten entstehen gelassen werden“ (*Kommentar* Bd. I, S. XIII u. XIV). Er redet „dem freien, mündlichen Vortrag, dem unmittelbaren, herzlichen Verkehr“ das Wort (ibid.) und nennt die ent-

gegengesetzte Methode, welche einzeln in ihrer Reihenfolge die Fragen und Antworten des Katechismus nach Form und Inhalt durch Wort-, Satz- und Sacherläuterungen analysiert und durch Vergleichungen und Beispiele erläutert, „eine falsche und verfehlte" (l. c. S. XI) und macht ihr den schweren Vorwurf, dafs sie „einen heillosen Nominalismus und Formalismus befördere" (l. c. S. XII). Das war allzuscharf und es konnte nicht ausbleiben, dafs die Vertreter der so schwer angeschuldigten Methode sich zum Worte meldeten. Die erste Lanze für die verfemte Methode brach Dekan Schöberl in den *Katechetischen Blättern* 1888 No. 14 u. 15, indem er das Verderbnis der Möhler-Rathgebschen Methode in dunkelsten Farben schildert. „Die Lehrautorität des Bischofs ist dahin, die Privatautorität des Katecheten bleibt allein übrig . . . . . Da erscheint der Inhalt der Religionslehre nimmer als ein von der kirchlichen Lehrautorität gegebenes, sondern als etwas vom Katecheten unter Mitwirkung seiner Schüler Gefundenes." Aus dieser bitteren gegenseitigen Verurteilung konnte für die Sache selbst Erspriefsliches kaum erwachsen. Eine viel ruhigere Besprechung liefs Hermann Rolfus der Angelegenheit im *Liter. Hdw.* 1889 No. 484 gelegentlich einer Besprechung der Kommentare zum Rottenburger Katechismus angedeihen und durch seine Argumentation scheint die mit so viel Aufwand von Verstand und Affekt aufgebaute Möhler-Rathgebsche Theorie an ihrer schwächsten Seite getroffen zu sein. Sein Urteil ist: Sie baut sich schwungvoll ideal auf, aber sie hat keinen sicheren realen Boden. Seine Begründung lautet: „Wenn der Katechet vor 50 Kindern steht, deren hundert Augen auf ihn gerichtet sein, und deren Köpfe dem Vortrage in Gedanken nachfolgen sollen, so wird in einer gut disciplinierten Schule äufsere Stille und Ruhe während des Vortrages herrschen, aber was die 10—14jährigen Kinder denken, das wird eben nicht reguliert werden können und wenn dann am Schlusse des Vortrages das Buch aufgeschlagen . . . . wird, so wird sich der Katechet überzeugen, dafs für den weitaus gröfseren Teil der Kinder der Vortrag verlorene Liebesmühe war." Diese mangelhaften Resultate befürchten von „der Flüchtigkeit des Kindergeistes" auch die *Stimmen aus Maria Laach* a. a. O. S. 85). Thatsächlich hat die Möhler-Rathgebsche Methode bis jetzt in der Litteratur keine Adepten gefunden, im Gegenteile die Kommentarlitteratur zu dem neuen Kölner Katechismus bewegt sich nicht in der katechetisch-synthetischen, sondern in der analytisch-exegetischen Methode. Aber deshalb kann die Kontroverse noch nicht als völlig ausgetragen betrachtet werden. Der goldene Mittelweg zum gänzlichen Ausgleich, welcher den „Vortrag" bei der Katechese weder zu stark betont noch auch ihn gänzlich abweist, ist in den Worten Schmitts angedeutet: „Zuletzt, wenn der Stoff es mit sich bringt, wende der Katechet sich in zusammenhängender Ansprache an Herz und Willen der Kinder" (Erklärung des mittl. Deharbeschen Katechismus, 4. Aufl. Bd. 1, S. V, Anm.).

Indes, der methodologische Sonderstandpunkt dieser Kommentare

vermag in keiner Weise den hohen Wert derselben zu beeinträchtigen. Es sind sehr brauchbare, instruktive Kommentare, welche nicht nur grofses katechetisches Verständnis und gewandte didaktische Technik, sondern auch eine solide dogmatische und homiletische Schulung bekunden.

Die *Kommentare* zum *Rottenburger Katechismus* gehen breit und umständlich auf den Katechismustext ein, hingegen die kommentierenden Arbeiten über den *Kölner Katechismus* heben, ohne im allgemeinen in das Detail einzugehen, mehr den Hauptgedanken heraus und einzelne schwierigere Begriffe. Die „*Katechetischen Skizzen*“ sind merkwürdigerweise reichhaltiger als das „*Lehrbuch*“, geben manchmal homiletische Skizzen, so dafs man bei manchen Partieen den Eindruck hat, mehr einen für homiletische Zwecke hergestellten Kommentar denn „katechetitsche Skizzen“ in Händen zu haben. Qui bene distinguit, bene docet ist freilich ein alter Satz der Praxis, aber es kann auch hier des Guten zu viel geschehen und manchmal erinnern die „*Katechetischen Skizzen*“ an jene trockenen Lehrbücher, die ihre Hauptkraft in die dürren Gerippe weit verästelter Schemen legen: Das „*Lehrbuch*“ ist auf solche Gedankenspalterei nicht verfallen. Es giebt ganz kompakt und gedrängt die Bemerkungen, welche es zu den einzelnen Fragen machen will. Prof. Dr. Stöckl plädiert in seiner mehrgenannten Studie für den Katechismus auch in den höheren Klassen des Gymnasiums, aber für einen eigenen Katechismus, welcher der geistigen Entwicklungsstufe und dem Umfange der Erkenntnis dieses Alters entsprechen. Wenn das *Lehrbuch* von Dr. Glattfelter in dieser Intention entstanden wäre, so wäre die Auffassung derselben zu äufserlich und wortängstlich. Eine wörtliche Wiederkehr desselben Katechismus für die oberen Klassen hat Dr. Stöckl nicht im Sinne, sondern nur eine solche in einer für die höheren Klassen berechneten Erweiterung und Vertiefung. Diese Erweiterung und Vertiefung besorgt sachlich gut das mehrgenannte *Lehrbuch*, aber die Form, in welcher sie gegeben wird, ist nicht günstig. Durch die Hineinarbeitung der erweiternden und vertiefenden Bemerkungen, welche jetzt lose unter dem Katechismustext stehen, in den Antworttext, würde das Buch seinen kommentarhaften Charakter abstreifen und den Zwecken eines Lehrbuches besser dienen können. Allerdings müfsten dann auch jene Fragen und Antworten mit einer Zulage bedacht werden, wofür an anderen Stellen im Interesse einer gleichmäfsigen Durchführung etwas gestrichen werden könnte. Es finden sich jetzt schon Partieen in dem Buche, welche sich vollständig vom Katechismus emancipiert haben und in freiem Vortrage ihr Thema behandeln wie z. B. beim 7. Gebote die Lehre über Ursprung, Begriff und Erwerb des Eigentumsrechtes, während die sich anschliefsende Lehre über die Verletzung des Eigentumsrechtes im engsten wörtlichen und sachlichen Anhalt an den Katechismus erläutert wird. So nehmen Unebenmäfsigkeit und Ungleichmäfsigkeit dem Buche den einheitlichen Charakter, und wenn es sich auch selbst „Lehrbuch“ betitelt hat, so kommt es thatsächlich

einem Kommentar viel näher. Wenn das Werk alles Kommentarhafte abstreift und nur die Attribute des Lehrbuches beibehält und entwickelt, so wird es überall dort vorzügliche Dienste leisten, wo auf eine präcise Fassung der Begriffe und eine durchsichtige, gründliche Entwicklung der Lehre Wert gelegt wird.

Neben diesen den ganzen Katechismusstoff umfassenden Arbeiten begegnen wir auch solchen, welche nur bestimmte Partieen desselben sich zum Vorwurf genommen haben. Die *Vorbereitung auf die erste hl. Beichte, auf die erste hl. Kommunion, auf die hl. Firmung* wurde immer mit besonderer Sorgfalt und gröfserem Zeitaufwand erteilt. Dies hat dazu geführt, dafs darüber eine eigene Speciallitteratur entstand, die quantitativ nicht unbedeutend ist, wozu noch kommt, dafs es auch die Gesamtkommentare in der Regel an bezüglichen Winken und Bemerkungen nicht fehlen lassen. So hat neuerdings Möhler in seinem *Kommentar* Bd. II sehr beachtenswerte Bemerkungen zum Beicht-, Kommunion- und Firmungsunterricht gemacht. Ein objektives Bedürfnis sind solche Spezialarbeiten gerade nicht, wenn einmal gute Gesamtarbeiten zu Diensten sind. Aber sie erleichtern und verringern dem Katecheten mit sehr grofser Unterrichtslast und ganz wenig Vorbereitungszeit die Arbeit, und wenn sie aus der Schule der Erfahrung hervorgegangen sind, verhüten sie manche Mifsgriffe und Weitschweifigkeiten. Der Name Koneberg, O.S.B. hat in der Jugendlitteratur einen sehr guten Klang, und was aus seiner Feder kommt, trifft das Richtige für den Verstand und das Gemüt des Kindes, gleichviel ob der Erzähler oder der Katechet das Wort führt. Sein *Katechetischer Unterricht in der hl. Firmung* (Augsburg, Huttler) hat schon 1888 die 4. Auflage erlebt, obwohl derselbe ganz auf einen bestimmten Diöcesankatechismus und für bestimmte Unterrichtsstunden zurecht gelegt ist. Die Bilder sind sehr reichlich verwendet, vielleicht manchmal zum Nachteil der sachlichen Erörterung, auch nicht alle gleich edel, hie und da zu sehr geprefst. Auf die Phantasie des Kindes wird mehr eingewirkt als auf die Denkkraft. Aber was uns hier noch mehr interessiert, ist, dafs P. Koneberg analytisch-exegetisch verfährt, dafs er selbst Fragen zum Lernen aufgiebt für die nächste Stunde, ohne sie vorher erklärt zu haben (z. B. S. 23, 31), lauter Dinge, welche von Möhler apodiktisch als „verfehlt“ bezeichnet werden. Gefallen will uns das auch nicht, dafs ohne zwingende Not eine unerklärte Lektion memoriert wird. Aber es liegt doch in der Art und Weise, wie P. Koneberg katechisiert, ein eigener Reiz, der die junge Welt fesselt. Für die Volksschule erfüllt er vollständig seinen Zweck, und auch der Firmungsunterricht an einer höheren Schule braucht ihn durchaus nicht hochnäsig bei Seite zu lassen. Vornehmeren Ansprüchen kann die *Vorbereitung zur heiligen Firmung* von Johann Doležel, Religionsprofessor in Mährisch-Ostrau (Mährisch-Ostrau 1889, J. Kittl) dienen. Die Arbeit ist weiter und auch wieder enger als die Konebergsche, weiter weil sie ein Repetitorium umfafst über „die wichtigsten Wahrheiten unseres hl. Glaubens“, enger, weil der eigentliche

Firmungsunterricht knapper zusammengefafst ist, es geht auch mehr ein akademisch-kühler Ton durch dasselbe im Gegensatz zum warmen, ansprechenden Gemütston Konebergs.

Endlich mufs noch einer Specialarbeit gedacht werden, welche, wenn sie auch an letzter Stelle genannt wird, vielleicht den ersten Platz einnehmen darf. Nachdem Dr. Dreher, Oberlehrer und Religionslehrer am Königl. Gymnasium zu Sigmaringen, bereits vor ein paar Jahren neben seinem „Leitfaden der katholischen Religionslehre" Elementarkatechesen über die zwölf Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses edierte, ist er neuestens mit *Elementarkatechesen über die Gnadenmittel* (Freiburg 1890, Herder) herausgetreten. Wenn das erstere Werkchen in Fachkreisen mit ungeteilter Anerkennung aufgenommen wurde, wenn an demselben die Meisterschaft in der Beschränkung des Stoffes, in der Anschaulichkeit und Fafslichkeit der Darstellung einerseits, kernige Gedanken, ein ausgesprochener Sinn für das Natürliche, ein Verständnis der Volksseele von kompetenten Autoren nachgerühmt wurde, so wird dieses Urteil in unbeschränkter Geltung unter das neueste Schriftchen gesetzt werden dürfen. Es sind ganz originelle Wege, welche diese Elementarkatechesen gehen. Frei von den beengenden Fesseln schwerfälliger Katechismusfragen folgt die Diskussion sachlich den Geleisen derselben und hat dabei den Vorteil, selbständig die Begriffe formulieren zu können. Bei aller Prägnanz werden dieselben ganz einfach und konkret gegeben. Die grundlegenden Begriffe über die Gnadenmittellehre vermitteln ein klares und sicheres Verständnis dieser schwierigen Punkte. Gerade hier trifft nur zu oft der Fehler zu, dafs ein gut Stück Dogmatik stehen gelassen ist. Die Kommentare mühen sich dann in seitenlangen Erklärungen ab, um diese liegen gebliebenen Steine einer wissenschaftlichen Dogmatik in Brod für die Kleinen im Geiste zu verwandeln. Non scholae, sed vitae, dieser Grundsatz ist in den Katechesen zur Thatsache geworden. Diese wahrhaft und edel populäre Auslegung hält sich aber ebenso frei von seichter Oberflächlichkeit wie rationalisierender Vernünftelei. Wenn seiner Zeit ein Pastoralblatt über die Katechesen unseres Autors über das apostolische Glaubensbekenntnis schreiben konnte: „Wir wüfsten nicht leicht ein Handbuch, aus dem ein junger Katechet soviel lernen könnte, als eben dieses", so möchten wir sagen: Es ist uns keine Arbeit bekannt, die mit weniger Aufwand von Worten und mit sichererem Erfolge für Verstand und Herz all die Punkte darlegt, welche nach den Forderungen des Katechismus in dieser Materie zur Sprache kommen müssen, als die Katechesen von Dr. Dreher über die Gnadenmittel. Kommentare zu bestimmten Katechismen haben immer nur beschränkten Wert und Nutze[n], freie Katechesen, die nur den stofflichen Spuren des Katechismus folge[n], allgemeinen.

Soweit der Religionslehrer an den höheren Schulen mit dem Kat[e]chismus zu arbeiten hat, bietet ihm die neueste Litteratur Gelegenhe[it] genug, seine eigenen Leistungen zu vergleichen mit der Behandlungsweis[e]

durch hervorragende Katecheten, zu ändern, zu verbessern, zu erweitern, zu kürzen, mit einem Worte, dem vorschwebenden Ideale näher zu bringen. Aber im Katechismusunterricht geht nicht die ganze Tüchtigkeit des Religionsunterrichts auf, sondern danebenher geht der *Unterricht in der biblischen Geschichte* als „Grundlage und Stütze des Katechismusunterrichts“. Auch hier wird die Erspriefslichkeit des Unterrichts nicht wenig abhängen von der Form, in welcher derselbe von den Schülern aufgenommen, vom Lehrer gegeben wird. Die Litteratur darüber ist nicht reich. So wenig wir einer Mannigfaltigkeit von Katechismen das Wort reden können, ebenso wenig verlangen wir eine grofse Produktivität in biblischen Geschichtsbüchern. Im Gegenteil, dem Einheitskatechismus wünschen wir die Einheits-Bibl.-Geschichte als Pendant. Dr. Schusters bibl. Gesch. in der Bearbeitung von Mey beherrscht wohl im ganzen das Terrain, aber daneben behaupten sich doch noch andere Autoren mit Zähigkeit. Die Neuauflagen, welche sie von Zeit zu Zeit erleben, bekunden ihre ungebrochene Lebensthätigkeit. Hier an dieser Stelle und im Rahmen dieses Berichts genügt es wohl, auf die *Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testamentes* von Domkapitular Schulte hinzuweisen. Nachdem das Buch 1883 ediert war, hat es heute schon die 5. Auflage erlebt. Dieser Autor ist zunächst dadurch schon bemerkenswert, dafs er den Versuch unternahm, die bibl. Geschichte konzentrisch zu behandeln in einer kleinen, mittleren und grofsen Ausgabe, und der Versuch war von Erfolg gekrönt, denn alle drei Ausgaben haben bis heute drei und vier und fünf Auflagen erlebt. Es war dem Autor darum zu thun, eine zusammenhängende Geschichte des israelitischen Volkes und ein Bild des Lebens unseres göttlichen Herrn und Heilandes zu bieten, und diese Absicht ist in allen Ausgaben festgehalten. Darum ist von Nummer zu Nummer ein vermittelnder Übergang gewählt. Man soll den biblischen Geschichtsunterricht nicht zu einseitig als „Grundlage und Stütze des Katechismusunterrichts“ behandeln und das geschichtliche Moment ganz in den Hintergrund drängen. Dieser Gedanke scheint Schulte bei Abfassung seines Werkes vorgeschwebt zu haben, während derselbe in der Schuster-Mey'schen bibl. Geschichte unbenommen ihrer sonstigen, unübertroffenen Vorzüge zurücktritt, da dieselbe überwiegend angelegt ist als ein Magazin, aus welchem der Katechet seine Belege entnimmt, um seine Ausführungen zu beleuchten und zu stützen. Aufserdem ist bei Schulte am Schlusse jeder einzelnen Nummer bemerklich gemacht die Bedeutung der gegebenen Erzählung für das sittliche Leben oder für die Erlösungsentwicklung und weicht so einer Lostrennung und Isolierung vom Katechismus aus, ja verknüpft vielleicht durch diese Hinweise enger bibl. Geschichte und Katechismus, als wenn es dem rein mündlichen Worte des Lehrers überlassen bleibt. Denselben Weg schlägt ein die englische Bearbeitung der *Bibl. Geschichte* von Schuster *für Amerika (Illustrated Bible History of the Old and New Testaments. For the use of Catholic Schools by Dr. Schuster. Revised by* Mrs. J. Sadlier. *New*

edition, carefully improved by several clergymen). In dieser Bezugnahme auf Moral und Geschichte, den offenbar geschichtlichen Gang des Heilsplanes weicht sie von ihrem Originale ab und fügt aufserdem jedesmal noch ein Examinatorium an, welches dem obenstehenden Texte genau entnommen ist. Aber das sind nicht die einzigen Unterschiede. Mit grofser Freiheit hat die englische Nachbildung geändert in der äufsern Einteilung und in der Gedankenfolge. Es enthält diese englische Ausgabe oft Stellen, die im deutschen Vorbilde nicht stehen und umgekehrt. Durch Zusammenziehen hat das englische Buch die Kapitelzahl verringert. Es liegt also hier weder eine blofse Übersetzung vor, da der textlichen Abweichungen sehr viele sind, noch auch eine eigentliche Bearbeitung, da Anlage und Einteilung des Originals beibehalten ist. Vielleicht kann man sie unbestimmt eine Nachbildung nennen wegen der bewufst gewollten Abhängigkeit vom deutschen Muster. Für den unbestrittenen Wert der Auswahl und Darstellung des bibl. Stoffes, wie sie Dr. Schuster getroffen hat, ist diese *Illustrated bible history* ein kostbares Dokument, welches seine Quelle selbst in den Illustrationen nicht verleugnet.

Der sachliche Zusammenhang verweist darauf, noch eines Hülfsmittels zum biblischen Geschichtsunterricht zu gedenken. Die Hülfslitteratur gröfseren Stils ist ansehnlich genug, um über geographische, historische, archäologische Fragen eingehendst zu unterrichten. Aber für die Zwecke der Schule ist weniger reichlich und vielleicht auch weniger gut vorgesorgt. Allerdings wird auch der Bibelkunde an den höheren Lehranstalten wenig Aufmerksamkeit geschenkt, und sie wird hauptsächlich an den Lehrerbildungsanstalten ernsthaft betrieben, um ihre Zöglinge „zu befähigen, dafs sie einst als Lehrer mit Berufsfreude auch die ihnen anvertrauten Kinder in die Kenntnis und das entsprechende Verständnis der biblischen Geschichte einführen“. Aber doch hat Dr. Brüll seine *Bibelkunde* (Freiburg 1888, Herder) geschrieben für „höhere Lehranstalten und Lehrerseminare“ und schon die 5. verbesserte Auflage in die Welt geschickt. Eine Verbesserung ist dem Büchlein nicht angethan worden, nämlich gröfsere Beschränkung und Vereinfachung. Partieenweise greift die *Bibelkunde* zu sehr ins Detail ein, so dafs es den Eindruck macht, es sei mehr als ein Repetitorium für Kandidaten der Theologie als für Gymnasiasten oder Schullehrerpräparanden geschrieben. Was hier des Guten zuweilen zu viel gethan ist, ist in den *Bemerkungen zur bibl. Geschichte* von A. Deigendesch (Mindelheim 1887, Niederhuber) manchmal zu wenig und zu oberflächlich geschehen. Beide Werkchen unterscheiden sich auch noch dadurch von einander, dafs das erstere systematisch angelegt ist, letzteres seine „Bemerkungen“ von Geschichte zu Geschichte einstreut. Letzteres wird gewifs da, wo der biblische Geschichtsunterricht auf ein Minimum von Zeit angewiesen ist, sehr praktische Dienste leisten, wenn es sich etwas mehr ausgleicht und das gar zu Skizzenhafte voller anlegt.

Bei der Litteratur des Religionsunterrichts auf seinen unteren Stufen an den höheren Bildungsanstalten veranlafsten die einschlägigen methodo-

logischen Fragen einen längeren Aufenthalt als es durch das Litteraturmaterial geboten war, aber sie durften nicht umgangen werden. Einen rascheren, durch solche Nebenfragen, welche doch nicht nebensächlich sind, ungehemmten Kurs wird die Besprechung der Litteratur der höheren Unterrichtsstufe gestatten.

Professor Dr. Stöckl stellte in seiner schon früher angezogenen Broschüre die Forderung auf, dafs „ein Katechismus auch in den höheren Klassen des Gymnasiums dem Religionsunterricht zu Grunde gelegt werden mufs“ (S. 69), verwahrte sich aber dagegen, „dafs jener Katechismus, welcher etwa in den fünf unteren Klassen des Gymnasiums gebraucht wird, ohne weiteres auch in die höheren Klassen mit hinübergenommen werden solle“ (ibid.), verlangte jedoch, dafs „der Katechismus für die oberen Klassen derart abgefafst sein mufs, dafs in ihm der Katechismus der unteren Klassen nur in einer für die höheren Klassen berechneten Erweiterung und Vertiefung wiederkehrt“. Das *Lehrbuch der katholischen Religion* von M. Waldeck (Freiburg 1889, Herder) kommt diesem Gedankengange recht nahe. Seine Auffassung über den Religionsunterricht an den höheren Lehranstalten deckt sich mit der von Professor Dr. Stöckl darin, dafs „die konzentrische Erweiterung und inhaltliche Vertiefung“ des Religionsunterrichtes an den höheren Lehranstalten durch engen Anschlufs an den Katechismus erreicht werden soll. Aber indem der Autor den Wortlaut des Katechismus in das Lehrbuch aufnahm, ist die Dr. Stöcklsche Idee zu enge aufgefafst, und das „grofse Desideratum“ nach einem „vierten Katechismus“ für die oberen Klassen des Gymnasiums ist noch immer nicht erfüllt. Immerhin thut das *Lehrbuch* von Waldeck einen grofsen Schritt weiter und sticht vorteilhaft ab von demselben Versuche, welchen das Lehrbuch von Dr. Glattfelter macht. Dieser Fortschritt liegt in der Losschälung vom Kommentarhaften und in der Erschliefsung neuer über das Katechismusterrain hinausliegender Gedanken und in der Verbreitung und Vertiefung der Beweissätze. Die eingeflochtenen katechismustreuen Fragen und Antworten haben mehr die Rolle von Gedankenführern, die man recht gern und ohne allen Schaden vermissen möchte. Die rein thetische Form unter Zugrundelegung der Anordnung und Formulierung des Katechismusstoffes ist das unerläfsliche Postulat an ein Religionslehrbuch für die Hände von Gymnasialschülern. Nach dieser Richtung hin ist das *Lehrbuch* für die Gymnasien in Bayern noch nicht erreicht worden. Es steht immer noch als vereinzelte Erscheinung da. Der Wahrnehmung allerdings kann man sich nicht verschliefsen, dafs die Hegemonie der wissenschaftlichen Religionslehrbücher ins Wanken geraten ist. Daran ändert der Umstand nichts, dafs einzelne dieser Werke, wie z. B. das *Lehrbuch* von Dr. A. König für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, noch immer neue Auflagen erleben. Vorzügliche, ja ausgezeichnete, auf Verstand und Gemüt wirkende Arbeiten sind unter ihnen, wie die von dem ebengenannten Professor Dr. König, von Dr. Dreher, und doch legen sie alle die Gefahr nahe,

durch subjektive Systematisierung der kirchlichen Lehre vor einer solchen Altersstufe ihren autoritativen Charakter abzuschwächen, und durchbrechen das Princip der konzentrischen Entwicklung. Die neuesten Arbeiten verlassen denn auch das wissenschaftliche Geleise und folgen den Pfaden des Katechismus. Darin darf doch wohl der Anfang erblickt werden zu einem neuen Lösungsversuche der Lehrbuchfrage. Die Dinge stehen erst am Anfange, daher noch eine gewisse Unsicherheit und Unklarheit, aber der Grundgedanke ist der richtige. Mag der eine oder andere Wurf das Ziel verfehlen oder nicht ganz erreichen: Errando discimus. Das systematische Lehrbuch beherrschte die Vergangenheit, das Katechismuslehrbuch wird die Zukunft erobern. Diese frohe Hoffnung wird nicht beeinträchtigt dadurch, dafs auf dem Büchermarkt das eine oder andere Werk erscheint, welches sich als „Handbuch für Studierende und Studierte“ oder als „Unterrichtsbuch für jeden Katholiken“ empfiehlt. Es erinnert das zunächst an *Die Heilslehre der katholischen Kirche* von L. Uffenheimer (Einsiedeln 1889, Benziger). Das Werk wendet sich in erster Linie an die reifere Jugend, aber nicht um Lehrbuch zu sein für die Schule, sondern um über die Schule hinaus „als katechetisches Lesebuch zur religiösen Erbauung und Aufklärung“ zu dienen. Indem der Autor darauf verzichtet, seiner *Heilslehre* eine andere stoffliche Anordnung zu geben als sie der Deharbesche Katechismus giebt, tritt er auf die Seite jener, welche die religiöse Weiter- und Fortbildung, sofern sie nicht eigentlich gelehrte und fachmännische Zwecke verfolgt, mit dem Medium des Katechismus am sichersten und leichtesten zu fördern überzeugt sind. Der Anschlufs, ja die Unterordnung unter den Katechismus, war kein Hindernis, um „mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse unserer Zeit“ die Vorurteile und Einwürfe der Gegner geeigneten Orts anzuführen und zu widerlegen und so reiches apologetisches Material einzuflechten. In dem letzeren Momente liegt der Grund für die Brauchbarkeit und Verwendbarkeit in der Hand des Religionslehrers, welcher da manches wird benutzen können in seinem Kreise, was hinaus geht über die Fassungskraft des Publikums, zu welchem der Autor in erster Linie sprechen will. Während die besprochene *Heilslehre* mehr populär und gelegentlich apologetische Momente aufgreift, ist das *Handbuch der allgemeinen Religionswissenschaft* von Dr. P. Hake (Freiburg 1887, Herder) eine regelrechte kompendiöse Apologetik, welche sich aber nicht an theologische Fachmänner, sondern gemeinhin an „Studierende und Studierte“ wendet. „Ihre Leser sucht diese Schrift unter solchen Studierenden und Gebildeten, denen gröfsere Werke dieser Art wenig zugänglich sind, um über die grofsen Fragen, welche die jetzige Welt bewegen, sich zu orientieren“. Vielleicht hat sich da der Autor zu bescheiden ausgedrückt. Das Werk ist in einer solchen Breite und Tiefe angelegt, welche weit über blofse Orientierungszwecke hinausgeht. Aber eben der Umstand verschliefst ihm auch den Eintritt in die Schule. Bei aller anerkennenswerten Bemühung nach möglichster Klarheit und Einfach-

heit konnte es nicht ausbleiben, weil in der Natur der bezüglichen Gegenstände begründet, dafs ein genus dicendi zuweilen Platz greift, das dem Studierenden der höheren Lehranstalten schwer fafslich ist. Aber damit ist nicht jede Verwendung an höheren Lehranstalten ausgeschlossen. Weil sich der Autor doch einmal darauf eingerichtet hat, eine „umfassendere, principielle Begründung“ der natürlichen wie übernatürlichen Grundlagen, auf welchen der gesamte katholische Glaube ruht, für die studierende Jugend der obersten Klassen zu geben, so kann er dem Religionslehrer ein verlässiger, gründlicher und prompter Führer auf diesem Felde der Religionslehre sein, der dann Meister genug sein wird, um mit pädagogischem Takte und nach Zeitmafs und Bedürfnis das Geeignete auszuwählen und zu verwenden. Das ganze Arsenal der gegnerischen Waffen aufzuzeigen, ist ebenso unnötig wie gefährlich. Freilich, wo ein Bedürfnis besteht bei jungen, strebsamen, glaubensbegeisterten Jünglingen, über den Rahmen der Schule hinaus die Waffenrüstung des Glaubens zu vervollständigen und zu verschärfen, da entsteht die Verlegenheit um ein geeignetes Mittel. Des seligen Prälaten Hettinger „Apologie des Christentums“ steht da als ein klassisches Werk, welches durch Schönheit und Wahrheit, durch Wärme und Ruhe in gleicher Weise die Geister und die Herzen erobert. Aber es ist zu kostspielig in seiner Anschaffung und zu ausgedehnt in seiner Anlage, um den Studierenden ganz und unmittelbar dienen zu können. Hier ist eine Lücke, die der ausfüllen mag, dem Geist und Gemüt, Erfahrung und Wissen die Feder führt.

Diese Bemerkungen über ein Handbuch der allgemeinen Religionswissenschaft bringen uns einer Disciplin nahe, welche wenigstens eine apologetische Funktion zu versehen hat. In dem ersten Teil dieses Referates ist einer Bemerkung des verstorbenen Oberlehrers Siemers gedacht worden, welche auf die apologetische Seite des kirchengeschichtlichen Studiums aufmerksam machte, und Siemers selbst hat, als er 1848 seine *Geschichte der christlichen Kirche für Königl. Gymnasien und andere höhere Lehranstalten* in die Welt schickte, diese Seite nicht vernachlässigt (Münster, Theifsing). Dieses kirchenhistorische Lehrbuch hat seitdem schon die 9. verbesserte Auflage erlebt, und diese Verbesserungen führten schon in der 3. Auflage (1857) zu einer Erweiterung durch die Beigabe kurzer, biographischer Notizen über die ältesten Kirchenväter und Kirchenschriftsteller, und diese sind bis jetzt ein fester Bestandteil geblieben. Die pädagogischen Gründe, mit welchen diese Erweiterung motiviert wurde, sind gewifs vollwiegend, aber die nachträgliche Einschachtelung dieser Miniaturpatrologie hat die Ebenmäfsigkeit des Buches gestört. Es fehlt die organische Eingliederung in den Entwicklungsgang der Geschichte und zudem überwiegt oft das hagiologische das patrologische Element. Auf eine ganze Reihe sachlicher und typographischer Mängel hat seiner Zeit der *Litter. Handweiser* hingewiesen (1889, No. 482 Sp. 359). Abgesehen davon ragt es aus der Hochflut solcher Kompendien durch richtige, angemessene Auswahl des Stoffes und geschickte

Bearbeitung desselben hervor und wird sich dadurch trotz der starken Konkurrenz zu halten vermögen. Auf ein vollständiges Memorieren hat es das Siemers-Hölschersche *Lehrbuch* nicht abgesehen und es wird auch Niemand den Schülern die mehr als 300 Seiten auswendig zu lernen zumuten.

Für Memorierzwecke mag mehr die *Kirchengeschichte für Schulen* von Fr. H. Schulte, Domkapitular (Paderborn 1888, Junfermann) dienen. Sie ist klein und knapp auf 122 Seiten zusammengedrängt und gefällig, klar und leicht geschrieben, um dem Bedürfnis der höheren Töchter-, Bürger- und Rektoratsschulen zu begegnen. Die vorkommenden Ungleichheiten sind bewufst gewollte. Das eine mal sind Einzelheiten aufgenommen, welche an sich ohne besonderen Einflufs sind, das andere mal wichtigere Punkte nur angedeutet. Aber vielleicht wäre es doch besser, diese Andeutungen auszuführen und jene Ausführungen nur anzudeuten.

Es liegt uns noch die fünfte Auflage der *Geschichte der christlichen Kirche* von Dr. A. König vor, welche den 2. Kursus seines Lehrbuches für den kathol. Religionsunterricht bildet. Im Vergleich mit den vorbesprochenen ist sie wohl die ebenmäfsigste und gefeilteste. Seit dem Jahre 1879, wo sie zum erstenmal erschien, hat der Autor von Auflage zu Auflage gefeilt und verbessert. Wenn es an der Siemers-Hölscherschen Kirchengeschichte gerade nicht als ein Vorzug betrachtet werden kann, dafs sie in den patrologischen Partieen behaglich breit wird, dünkt Professor Dr. König uns beinahe zu knapp und beide lassen den Hinweis auf die dogmengeschichtliche Bedeutung der Patrologie zu wenig hervortreten; denn die Bedeutung der Kirchenväter und Kirchenschriftsteller liegt doch nicht blofs in der Abwehr der Häresie, sondern auch in der positiven Begründung des Dogmas; diese letztere Seite aber wird verdunkelt, wenn sie hauptsächlich im Kampfe mit dem Irrtum vorgeführt werden.

Nicht nur vom Katheder der Schule aus klingt fort und fort das Wort des weisen Sirach (VI, 18): Fili, a juventute tua excipe doctrinam et usque ad canos invenies sapientiam, sondern auch die Kanzel der Kirche wirbt um Verstand und Herz der studierenden Jugend. Hier anregend und eindringlich zu wirken, ist am Ende noch die schwierigste Aufgabe. An homiletischen Werken ist kein Mangel, eher Überproduktion, aber Arbeiten, die mustergiltig oder doch wegweisend für den Religionslehrer auf der Kanzel wären, sind sehr selten. Deshalb ist es mit Dank zu begrüfsen, wenn wieder einmal eine Arbeit hervortritt, die nicht nur einem warmen Gemüte, sondern auch einem reichen, edlen Geiste entsprungen ist: *Die Erbauungsreden für die studierende Jugend* v[illegible] W. J. Peuker, k. k. Gymnasialprofessor in Reichenberg (Innsbruck 188[illegible] Rauch), sind eine solche Leistung. Mag man auch bei manchen Punkt[illegible] Bedenken haben, ob der hl. Stätte, die dem Worte Gottes vorbehalt[illegible] ist, das eigene Urteil wird da sich selbst die Grenzen stecken.

Damit sind wir am Ende unserer Aufgabe angelangt. Wir versuchten ein Bild zu geben von dem augenblicklichen litterarischen Stand des kathol. Religionsunterrichts an den höheren Schulen Deutschlands auf seinen verschiedenen Stufen, nach seinen verschiedenen Seiten. Es war unser redliches Streben, Licht und Schatten gerecht zu verteilen, aber wir sind auch weit entfernt, unsere Auffassung irgend Jemand als unumstöfsliches Urteil aufdrängen zu wollen. Sine ira et studio schrieb die Feder und sie hat ebenso gerne das Gute anerkannt wie das Fehlerhafte und Mangelhafte nicht verschwiegen. Alles galt dem hehren Gute der Religion. Weil sie das edelste Gut ist, das dem Menschen in seinem Leben sich anbietet, deshalb soll sie auch in den goldenen Gefäfsen der Vollendung und mit der Weihe eines frommen Sinnes gereicht werden. Unsere Ausführungen werden den Eindruck erwecken, dafs es mit dem kathol. Religionsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands gut bestellt ist, dafs die Litteratur zwar nicht überreichlich, aber gediegen und ausreichend besorgt ist, wenn auch noch mancher dringliche Wunsch zu erfüllen übrig bleibt. In edlem Wettkampf mühen sich die Geister, der deutschen katholischen Studentenwelt das Beste zu bieten und mitten im atheistischen und rationalistischen und materialistischen Phrasengetümmel der Tage die Jugend festzuhalten und zu begeistern für das ideale, gottgegebene Banner des positiven Glaubens und Lebens.

Druck von Leonhard Simion in Berlin SW.